

# TAMPEREEN YLIOPISTO



Aku Ankka, 2.11.2016.

## Ilmiö nimeltä ilmiöpohjainen oppiminen Opettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta oppimisesta

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu –tutkielma

HANNA LEPPINIEMI

Joulukuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

HANNA LEPPINIEMI: Ilmiö nimeltä ilmiöpohjainen oppiminen. Opettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta oppimisesta.

Kasvatustieteiden pro gradu –tutkielma, 69 sivua, 1 liitesivu

Joulukuu 2016

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien ajatuksia siitä, mitä ilmiöpohjainen oppiminen on, sekä eritellä ilmiöpohjaisen oppimisen mahdollisuuksia tukea 2000-luvun taitoihin kasvamista. Vahvana viitekehystenä tutkimukselle oli syksyllä 2016 voimaan tullut opetussuunnitelma.

Tutkimuksesta selvisi, että vaikka opettajat kokevat olevansa epävarmoja siitä, mitä ilmiöpohjainen oppiminen on, liittyvät he siihen kuitenkin samankaltaisia piirteitä. Ilmiöpohjainen oppiminen tutkii opettajien käsitysten mukaan oppilasta kiinnostavaa aihetta monesta näkökulmasta oppiainerajat ylittäen. Onnistuessaan ilmiöpohjainen oppiminen mahdollistaa sekä syvällisen tiedon omaksumisen tutkimuksen kohteesta, että monien 2000-luvun taitoina pidettyjen työskentely- ja ajattelutaitojen kehittymisen. Opettajien kokemus oli, että oppimisen onnistumista tukee sekä opettajien että oppilaiden tietoisuus siitä, mitä ollaan tekemässä ja mitkä ovat prosessin tavoitteet. Ilmiöpohjainen oppiminen vaatii sekä oppilaita että opettajia omaksumaan uudenlaisen roolin, mikä saattaa aiheuttaa haasteita ennen toimintatapojen vakiintumista. Uudet roolit tukevat myös oppilaan kasvamista 2000-luvun taitoihin.

Tutkimus oli laadullinen tutkimus ja tärkeimpänä aineistona oli kahdeksan Opetushallituksen pilottikokeilun ilmiöpohjaisen viikon toteutukseen osallistuneen opettajan haastattelut. Lisäksi aineistoa kerättiin havainnoimalla syksyllä 2015 sekä alkutalvella 2016. Tutkimuksessa on fenomenografisia piirteitä, mutta aineiston analyysitapana oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Avainsanat: ilmiöpohjainen oppiminen, 2000-luvun taidot

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJAJOHTOISESTA OPETUKSESTA OPPILASKESKEISEEN OPPIMISEEN .....</b>	<b>7</b>
2.1	KUINKA LAPSI OPPII? .....	7
2.2	OPETTAJAJOHTOISESTA OPETUKSESTA OPPILASKESKEISEEN OPPIMISEEN .....	8
2.3	MITÄ TÄYTYY OPPIA 2000–LUVUN KOULUSSA? .....	11
2.3.1	<i>Yhdessä oppiminen ja vuorovaikutustaidot</i> .....	13
2.3.2	<i>Tieto- ja viestintäteknologiset taidot</i> .....	15
2.3.3	<i>Taito ajatella kriittisesti ja analyyttisesti</i> .....	15
2.3.4	<i>Itsereflektio ja itseohjautuvuus</i> .....	16
2.3.5	<i>Luovuus ja itseilmaisu</i> .....	17
2.3.6	<i>Kohti 2000-luvun taitoja</i> .....	18
<b>3</b>	<b>ILMIÖPOHJAINEN OPPIMINEN.....</b>	<b>20</b>
3.1	MITÄ ON ILMIÖPOHJAINEN OPPIMINEN? .....	20
3.2	MITEN ILMIÖOPPIMINEN TOIMII? .....	23
3.3	MITÄ ILMIÖPOHJAINEN OPPIMINEN EI OLE? .....	24
3.3.1	<i>Ilmiöpohjainen oppiminen ja tutkiva oppiminen</i> .....	24
3.3.2	<i>Ilmiöpohjainen oppiminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet</i> .....	25
<b>4</b>	<b>SUUNNITTELUSTA TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSEEN.....</b>	<b>27</b>
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA –KYSYMYKSET .....	27
4.2	TUTKIMUKSEN KULKU.....	28
4.3	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	29
4.4	FENOMENOGRAFIA .....	31
4.5	AINEISTON KERUU .....	32
4.5.1	<i>Teemahaastattelu</i> .....	32
4.5.2	<i>Havainnointi</i> .....	34
4.6	SISÄLLÖNANALYYSI.....	35
<b>5</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>37</b>
5.1	ILMIÖPOHJAISEN VIikon TOTEUTUSMALLI JA OPETTAJIEN VINKKIPAKETTI .....	37
5.2	OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ILMIÖPOHJAISESTA OPPIMISESTA .....	39
5.2.1	<i>Liikkeelle oppilaan omasta kiinnostuksesta ja lähtökohdista</i> .....	40
5.2.2	<i>Eri oppiaineet yhdistyvät ilmiön ympärille</i> .....	41
5.2.3	<i>Opitaan muutakin kuin ainesisältöjä</i> .....	43
5.2.4	<i>Opitaan yhdessä</i> .....	45
5.2.5	<i>Uudenlaiset roolit</i> .....	46
5.3	OPETTAJIEN HUOLIA .....	49
5.3.1	<i>Huoli heikosta oppilaasta</i> .....	50
5.3.2	<i>Huoli opettajien jaksamisesta</i> .....	52
5.3.3	<i>Huoli riittävästä resursseista</i> .....	54
5.3.4	<i>Pelkkää huolta?</i> .....	54
5.4	VUODEN 2014 OPETUSSUUNNITELMA TIENNÄYTTÄJÄNÄ VAI UUDENLAISTA OPETTAJUUTTA ETSIMÄSSÄ?.....	55
<b>6</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>59</b>
6.1	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	59
6.2	LUOTETTAVUUSTARKASTELU .....	60
6.3	MIKÄ ON ILMIÖPOHJAISEN OPPIMISEN ANTI 2000–LUVUN KOULULLE? .....	62
6.4	MITÄ ON ILMIÖPOHJAINEN OPPIMINEN? .....	63
	LÄHTEET.....	65

# 1 JOHDANTO

Alkaessani rakentaa Pro gradu– tutkimukseni teoreettista viitekehystä kohtasin ongelman: ilmiöpohjaisesta oppimisesta ei ollut olemassa juurikaan tutkimusta. Sitä kyllä sivuttiin ohimennen mainiten useammassa tutkimuksessa ja tieteellisessä artikkelissa, mutta myös niissä tapauksissa minulle jäi epäselväksi, mitä ilmiöpohjaisuudella oikeastaan tarkoitetaan. Syksyllä 2016 otettiin käyttöön uusi valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma, jossa ilmiölähtöiset monialaiset oppimiskokonaisuudet nousevat yhdeksi koulun toimintakulttuuriksi. Mutta tietääkö kukaan oikeastaan, mitä ilmiöpohjaisella oppimisella tarkoitetaan?

Tämä tutkimus lähti liikkeelle tarpeistani kehittyä omassa opettajuudessaani. Tutkimusongelmakseni muodostui kysymys siitä, mitä kentällä olevat, käytännön työtä tekevät, opettajat ajattelevat ilmiöpohjaisen oppimisen olevan. Haastatteluja tehdessäni kiinnitin huomiota siihen, että opettajat peilasivat ilmiöpohjaista oppimista paitsi vuoden 2014 opetussuunnitelmaan, myös laajemmin ajatukseen tulevaisuuden koulusta. Tämän oivalluksen pohjalta muotoutui tutkimuksen toinen tutkimuskysymys: Miten ilmiöpohjainen oppiminen tukee 2000–luvun taitojen oppimista? 2000–luvun taidoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa aiempien tutkimusten tavoin taitoja, joiden ajatellaan olevan tärkeitä tämän päivän yhteiskunnassa pärjäämiselle. Tällaisia ovat esimerkiksi analyyttisen ja kriittisen ajattelun taito, luovuus, tiedonhankintataidot, yhdessä oppimisen ja tekemisen taidot, kyky itsereflektioon ja taito käyttää teknologiaa. (Häkkinen, Järvelä, Mäkitalo-Siegl, Ahonen, Näykki & Valtonen 2016, 6–7; Aliusta & Özer 2016, 1; Harju 2014, 37–39.)

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, eikä sen tarkoitus ole siis tuottaa kaikissa tilanteissa yleistettävissä olevaa tietoa. Todennäköisesti myös tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien käsitykset ilmiöpohjaisesta oppimisesta ovat sidoksissa juuri tämänhetkiseen tilanteeseen ja muuttuvat, kun ilmiöpohjaisesta oppimisesta tulee heille tutumpi työskentelymalli. Lähestyn ilmiöpohjaista oppimista kahdesta näkökulmasta: teoriakirjallisuuden silmin, sen lähikäsitteitä määritellen ja uutta opetussuunnitelmaa tutkien, ja toisaalta haastattelemieni opettajien käsitysten perusteella. Ymmärrykseni mukaan nämä kaksi näkökulmaa tukevat toisiaan, onhan ilmiöpohjainen oppiminen lopulta sitä, miten kentällä työskentelevät opettajat sen teorian pohjalta ymmärtävät ja miten sitä käyttävät. Tutkimuksessani on fenomenografisia piirteitä, mutta analyysini on kuitenkin

laadullinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineistolähtöisyys näkyy siinä, että tutkimuksessani käsitelty teoria on valikoitunut mukaan haastateltujen opettajien esille ottamien näkökulmien mukaan. Teoriakirjallisuudessa puhutaan rinnakkain ilmiölähtöisestä ja ilmiöpohjaisesta oppimisesta. Ymmärrän ne tässä tutkimuksessa toistensa synonyymeiksi ja käytän itse termiä ilmiöpohjainen oppiminen haastattelemani opettajien mukaisesti.

Haastattelin tutkimukseen kahdeksaa opettajaa, jotka olivat mukana Opetushallituksen pilottikokeiluna toteutetussa ilmiöpohjaisessa viikossa joko pilottikoulussa tai sen yhteistyökouluissa, joissa ilmiöpohjainen viikko toteutettiin samaan aikaan. Haastattelin opettajia muutaman seuraavan viikon aikana ilmiöpohjaisen viikon toteutumisen jälkeen. Valitsin tarkoituksella haastateltavaksi opettajat kouluista, joissa oli toteutettu ilmiöpohjainen viikko, jotta opettajilla olisi jonkinlainen käsitys siitä, mistä heiltä kysyn. Tämä ratkaisu ei ollut täysin ongelmaton, kuten myöhemmin tutkimuksessa totean.

Monille tämän tutkimuksen tuloksille sain tukea Kai Hakkaraisen, Marianne Bollström-Huttusen, Riikka Pyysalon ja Kirsti Lonkan tutkivaa oppimista käsittelevistä tutkimuksista, joita he esittelevät teoksessa *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille* (2005). Tutkimustulosten yhteneväisyydet vahvistivat hypoteesiani ja myös monien haastattelemani opettajien näkemystä tutkivan oppimisen ja ilmiöpohjaisen oppimisen mallien samankaltaisuudesta. Tähän palaan tutkimustulosten esittelyn yhteydessä luvussa 5. Tutkimuksen tärkeimmäksi taustakirjallisuudeksi nousi Hennele Cantellin toimittaman *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (2015) artikkelikokoelman artikkelit, erityisesti K. Lonkan, L. Hietajärven, R. Hohtin, M. Nuortevan, A. Raunion, L. Vaaran ja S. Westlingin artikkeli *Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista*. Teos julkaistiin tutkimusprosessini aikana ja sen artikkelit haastoivat tutkijan rooliani antamalla valmiita vastauksia alkuperäisiin tutkimuskysymyksiini, mutta ne myös viitoittivat tietä yhä uusiin näkökulmiin.

Haastattelemani opettajien kouluissa toteutettu ilmiöpohjainen viikko oli vuoden 2014 opetussuunnitelmaan pohjautuva monialainen oppimiskokonaisuus. Siksi yhdeksi teemaksi tutkimuksessani nousivat myös monialaiset oppimiskokonaisuudet ja toisaalta ilmiöpohjaisuuden suhde ja mahdollisuudet niissä. Ajattelen, että vaikka vuoden 2014 opetussuunnitelma on toki paljon muutakin, ilmiöpohjainen oppiminen tiivistää yhdestä näkökulmasta sen haasteet, mahdollisuudet ja sanoman. Siksi uusi opetussuunnitelma oli myös kokonaisuutena kiinteästi mukana koko tutkimusprosessini ajan. Luvussa 5.4 yritän rakentaa kokonaiskuvaa siitä, mitä haastattelemani opettajat ajattelevat uuden opetussuunnitelman haasteiksi ja mahdollisuuksiksi. Mihin tavalliset opettajat näkevät suomalaisen koulun olevan matkalla?

Haastatellut opettajat kokivat olevansa epävarmoja siitä, mitä ilmiöpohjainen oppiminen on. Siitä huolimatta he liittivät siihen samankaltaisia piirteitä, kuten oppilaslähtöisyyden ja oppiainerajojen ylittämisen. Opettajat olivat sitä mieltä, että onnistuessaan ilmiöpohjainen oppiminen mahdollistaa sekä syvällisen tiedon omaksumisen tutkimuksen kohteesta, että monien 2000-luvun taitoina pidettyjen työskentely- ja ajattelutaitojen kehittymisen. Erittelen tarkemmin tutkimuksen tuloksia luvussa 5.

Oppimisen tutkimus on aina osittain vallitsevien olosuhteiden arvostelua (Hakkarainen, Bollström–Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 22.) Voidakseen katsoa eteenpäin on tiedettävä, missä on nyt. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei kuitenkaan ole arvostella suomalaista koulua vaan toivottavasti ennemmin viitoittaa niitä näkymiä, joita vuoden 2014 opetussuunnitelma kenties tuo mukanaan.

## 2 OPETTAJAJOHTOISESTA OPETUKSESTA OPPILASKESKEISEEN OPPIMISEEN

### 2.1 *Kuinka lapsi oppii?*

Tutkimukseni oppimiskäsitys on vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaisesti sosiokonstruktivistinen. Konstruktivismi on epäyhtenäinen, monista suuntauksista rakentuva teoria tiedon olemuksesta. Konstruktivismin suuntaukset näkevät kaiken tiedon olevan luonteeltaan subjektiivista, jonkun yksilön tai yhteisön muodostamaa. Konstruktivismi voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen, yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin eli lyhyemmin sosiokonstruktivismiin. Sosiokonstruktivismin mukaan tieto on sosiaalisesti rakennettua ja pitää sisällään sosiaalisia sopimuksia ja yhteisesti jaettuja merkityksiä. (Eskelä–Haapanen, 2012, 31–32; Kauppila 2007, 39–41; Tynjälä 1999, 37.)

Sosiokonstruktivismin juuret ovat sosiokulttuurisissa suuntauksissa (Tynjälä 1999, 44). Sosiokonstruktivismi painottaa kuitenkin voimakkaammin yksilön roolia vuorovaikutuksessa kuin sosiokulttuuriset teoriat. Jälkimmäiset näkevät tiedonmuodostuksen ja oppimisen sosiaalisina ilmiöinä, joita ei voida erottaa niiden sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehyksestään. Yhtenä sosiokonstruktivismin oppi-isänä pidetään Vygotskya (1896–1934). (Eskelä–Haapanen 2012, 32; Vygotsky 1982.)

Oppimisen tutkimuksen ja pedagogiikan alueella konstruktivismia edustaa konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka pääajatus on, että oppija muodostaa itse tietorakenteensa yksilöllisen tiedonkäsittelyprosessinsa tuloksena aiempien tietorakenteidensa päälle. Oppilas nähdään aktiivisena ja vuorovaikutuksellisenä oppijana. (Kauppila 2007, 39–41; Tynjälä 1999, 37.) Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys näkee tiedon rakentuvan oppilaan ollessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppiminen on sosiaalinen ilmiö, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa opettajan ja toisten oppilaiden kanssa ja jonka seurauksena oppilaalle syntyy osallisuus tietoon ja kulttuuriin. Sosiokonstruktivismin myötä opettajan rooli on alettu nähdä yhä enemmän asiantuntijaohjaajana ja oppimistilanteiden organisoijana, joka kannustaa oppilaita aktiivisiin oppimistoimintoihin. (Kauppila 2007, 35, 42, 48, 52, 114.)

Kehityopsykologit ovat yhtä mieltä siitä, että jo pienellä lapsella on aktiivinen rooli omassa oppimisessaan. Hän asettaa tavoitteita, arvioi omaa onnistumistaan ja muuttaa toimintaansa sen mukaan. (Bransford, Brown & Cocking 2000, 80.) Oppilas on aktiivinen toimija, joka voi ottaa vastuun omasta oppimisprosessistaan ja sen lisäksi tukea luokkatovereidensa oppimista (Häkkinen et al. 2016, 5). Lapsi on luonnoltaan ongelmanratkaisija ja pyrkii ratkaisemaan hänelle esitettyjä ongelmia. Toisaalta lapselle on myös luonnollista itse kyseenalaistaa ja löytää ympäriltään selvitystä vaativia ongelmia. Ongelman ratkeaminen toimii tällöin myös tutkimisen ja oppimisen luonnollisena motivoijana. (Bransford et al. 2000, 112.) Aikuisen tärkeimpiä tehtäviä lapsen oppimisprosessissa on auttaa lasta luomaan yhteyksiä vanhan, jo tiedetyn, ja uuden tiedon välille. Aikuinen ohjaa lasta etsimään tietoa, ja toisaalta auttaa jäsentämään lapsen omalle kehitystasolle liian monimutkaista tietoa yksinkertaisemmaksi. (vrt. Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke, 1982) (Bransford et al. 2000, 112.)

Pienten lasten kielen oppiminen on hyvä esimerkki siitä, kuinka oppimisympäristö määrittää sitä mitä opitaan. Lapsella on synnynnäisiä valmiuksia oppimiseen, mutta varsinainen oppiminen tapahtuu vasta yhteisössä ja yhteisön tuella. (Bransford et al. 2000, 93–95.) Oppimisen tutkimus ei kykene antamaan yksinkertaista ja yleistettävää vastausta siihen, minkälaisessa ympäristössä lapsi oppii parhaiten. Tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin listata joitain oppimisympäristön piirteitä, jotka edistävät lapsen oppimista. Muun muassa oppilaskeskeisen ympäristön on todettu edistävän oppimista. (Bransford et al. 2000, 131.) Oppija on sitoutuneempi, kun saa itse vaikuttaa oppimiseensa ja oppijan sitoutuminen oppimisprosessiin edistää hänen oppimistaan. Sitoutumista tapahtuu behavioristisella, kognitiivisella ja motivationalisella tasolla. (Eccles 2016, 71; Boekartes 2016, 80.) Seuraavassa alaluvussa kuvaan koulukulttuurin kehitystä opettajajohtoisesta oppilaskeskeiseen.

## *2.2 Opettajajohtoisesta opetuksesta oppilaskeskeiseen oppimiseen*

Tässä luvussa kuvataan hieman suomalaisen kasvatustieteen kehitystä viimeisen sadan vuoden aikana. Tarkoituksena ei ole luoda puutteetonta kokonaiskuvaa kasvatustieteen kehityksestä, vaan nostaa esiin tämän tutkimuksen teemoja koskevia ilmiöitä vuosikymmenten varrelta. Seuraavassa kuvauksessa keskitytään siis erityisesti oppiainerajat ylittävän opetuksen, oppilaskeskeisyyden ja yhteistoiminnallisuuden kehittymiseen.

Ensimmäisen maailmansodan jälkeen myös Suomessa kiinnostuttiin maailmalla heräilevistä uusista pedagogisista suuntauksista. Deweyn ja Kerschensteinerin ajattelun mukaisesti ihanteena oli



oppilaan oman harrastuksen herättäminen ja oppilaan keskeinen rooli opetustapahtumassa. Toinen maailmansota pysäytti kehityksen tähän suuntaan, mutta sotien jälkeen yksilöllisten työtapojen ja ryhmätyön merkitys korostui edelleen. (Skinnari 2007, 347–348.)

Kokonaisopetuksen ajatus on kulkenut opetussuunnitelmissa koko 1900-luvun läpi. Hollo ottaa kokonaisopetukseen kantaa ensimmäisessä teoksessaan Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Hollo näkee syyksi kokonaisopetusajattelun latistumiseen mielikuvituksen puutteen. (Skinnari 2007, 350). Aukusti Salo (1887–1951) oli merkittävä suomalaisen koulupedagogiikan vaikuttaja 20–40-luvuilla. Alakansakoulun varhaiskauden pedagogiikka perustui pitkälti hänen ajatuksiinsa. Salo laatimat opetussuunnitelmat alakansakouluun perustuivat kokonaisopetuksen periaatteelle. (Skinnari 2007, 348–349.)

Sotien jälkeisen ajan suurista suomalaisista kasvatustutkijoista ja –vaikuttajista mainittakoon Matti Koskenniemi. Koskenniemi näki tietojen ja taitojen käytännön hyödyn jäävän toissijaiseksi niiden opiskelun kehittävän merkityksen rinnalla. Koskenniemi oli voimakkaasti mukana vaikuttamassa kokonaisopetuksen periaatetta noudattavaan vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmaan. Oppiaineiden sijasta kokoaviksi teemoiksi tulivat luonnonyhdyskunnat. Koskenniemi heittää Antero Valtasaaren kanssa kirjoittamassaan oppikirjassa Taitava opettaja (1954) ilmoille ajatuksen oppilaan osallisuudesta kaikkiin opetusprosessin vaiheisiin suunnittelusta arviointiin. Laajemmin tämä ei kuitenkaan näkynyt käytännössä vielä 50-luvulla. (Skinnari 2007, 354–355.)

60- ja 70-lukujen suomalaisessa koulussa opetti autoritäärinen opettaja. Yleisesti oli vallalla ajatus, että jokaiseen opettajan esittämään kysymykseen on olemassa oikea ja yksiselitteinen vastaus. Peruskoulun alkuaikoina mekaaniset monivalintatehtävät olivat paljon käytetty tehtävämalli. (Skinnari 2007, 360.) 80-luvulla koulun tapaa siirtää oikea tieto oppilaille alettiin arvostella. Tietokoneiden yleistyminen murensi faktatiedon valtaa. Konstruktivismi alkoi saada sijaa kasvatustapahtumassa. Vaikka esimerkiksi Deweyn osallistuvuutta painottava kasvatustilafilosofia nousi uudestaan pinnalle, opetus oli edelleen kovin opettajaohjaisista. (Skinnari 2007, 361.) Skinnari kuvaa myös kokonaisopetuksen hieman unohtuneen peruskoulu-uudistuksen tuoksinassa, mutta kuitenkin kulkeneen opetussuunnitelmien taustalla aina. Esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmaan kuului 80-luvulla oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia (Skinnari 2007, 349.)

Koulun oppimistavoitteet ovat muuttuneet viimeisen sadan vuoden aikana merkittävästi. Koulun pystyttävä kasvattamaan kansalaisia, jotka pärjäävät tämän päivän yhteiskunnan haasteissa. Oppimismetodien on muututtava sellaisiksi, että ne tukevat oppilaan kasvua edellä mainittuihin taitoihin. Vastaukseksi tarjotaan tutkimus toisen jälkeen oppilaskeskeisiä ja yhteisöllisiä oppimismalleja sekä -ympäristöjä. (Bransford et al. 2000, 131; Häkkinen et al. 2016, 8.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee oppimisympäristön seuraavasti:

*Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. Oppimisympäristöjen tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Kaikki yhteisön jäsenet vaikuttavat toiminnallaan oppimisympäristöihin. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Ne myös mahdollistavat aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa. (Opetushallitus 2014, 29.)*

Muun muassa Aliusta ja Özer puhuvat tutkimuksessaan opiskelijakeskeisestä tai oppilaskeskeisestä oppimisesta (student-centered learning, SCL) (Aliusta et al. 2016). Vastaavasti Bransford ym. erottavat toisistaan oppijakeskeisen (learner centered), tietokeskeisen (knowledge centered) ja arviointikeskeisen (assessment centered) oppimisympäristön. Oppijakeskeinen oppimisympäristö huomioi oppijan lähtökohdat, uskomukset, tavoitteet ja asenteet, jotka tämä tuo mukanaan oppimistilanteeseen ja sitä pidetään avaimena 2000-luvun taitojen oppimiseen (ks. luku 2.3). (Bransford et al. 2000, 134.)

Yhteistä ilmiöpohjaiselle, tutkivalle ja ongelmalähtöiselle oppimiselle on, että ne siirtävät vallan opettajalta oppilaalle. Oppilas suunnittelee, ohjaa ja arvioi omaa oppimistaan, sekä yksin että yhteisöllisesti. (Häkkinen et al. 2016, 14.) Oppilaskeskeiset opetusmenetelmät vaativat sekä oppilaiden että opettajan roolin muutosta. Tutkimuskirjallisuudessa opettajan uutta roolia kuvaillaan ohjaajan rooliksi. Ohjaus on vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa, jossa tuetaan esimerkiksi ohjattavan ongelmanratkaisu-, kasvu- tai oppimisprosessia siten, että se vahvistaa ohjattavan omaa toimijuutta. Opettajaohjaajan tehtävä on kannustaa ja rohkaista lapsia, tukea ryhmän sosiaalista toimintaa ja auttaa heitä löytämään tutkimukseensa sopivia tiedonhakumenetelmiä. (Vehviläinen 2014, 12, 21.)

Siinä missä koulun opetusmenetelmät muuttuvat oppilaskeskeisimmiksi myös oppimistavoitteet ovat murroksessa. Opetusmenetelmien ja oppimistavoitteiden muutos kulkee käsi kädessä. Seuraavassa alaluvussa määrittelen tarkemmin, mitä taitoja 2000-luvun koulussa pitäisi tutkimusten mukaan opettaa.

## 2.3 Mitä täytyy oppia 2000-luvun koulussa?

Ilmiöpohjainen oppiminen on luotu vastaamaan niihin haasteisiin ja mahdollisuuksiin, joita suomalaisessa koulussa on tällä hetkellä meneillään. Tämän tutkimuksen toinen tutkimustehtävä on selvittää, miten opettajat ajattelevat ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttavan tehtävänsä. Jotta voimme arvioida, opettaako ilmiöpohjaisuus tämän päivän yhteiskunnassa tarvittavia taitoja, täytyy meidän ensiksi selvittää, mitä ovat ne taidot, joita vuonna 2017 peruskoulussa tulisi oppia.

Jokaisella kasvatustieteilijällä lieenee jonkinlainen mielipide siitä, mitä koulussa pitäisi opettaa. Häkkinen et al. esittelevät taitoja, joita eri yhteyksissä on esitetty 2000-luvun oppimistavoitteiksi ja elinikäisen oppimisen mahdollistajiksi. Vaikka eri tutkijoiden listat eroavatkin osittain toisistaan, löytyvät jotkin taidot lähes jokaiselta listalta. Tällaisia ovat analyttisen ja kriittisen ajattelun taito, luovuus, tiedonhankintataidot, yhdessä oppimisen ja tekemisen taidot, kyky itsereflektioon ja taito käyttää teknologiaa. (Häkkinen et al. 2016, 6–7; Aliusta et al. 2016, 1; Harju 2014, 37–39.)

Kansainvälisessä keskustelussa edellä mainittuja tulevaisuudessa tarvittavia taitoja kutsutaan käsitteellä *21st century skills* tai *key competences* (Harju 2014, 36). Suomenkielisissä julkaisuissa puhutaan 2000-luvun taidoista, avaintaidoista tai tulevaisuuden taidoista. Tässä tutkimuksessa käytetään edellä mainituista taidoista termejä 2000-luvun taidot tai avaintaidot tulevaisuuden taitojen sijaan, sillä kuten Häkkinen et al. huomauttavat, monet niistä ovat olleet tärkeitä elämässä menestymiselle jo vuosisatojen ajan. Uutta on lähinnä se innostus ja laajuus, joilla tämän hetken kasvatustieteellisessä keskustelussa edellä mainittujen taitojen tärkeyttä rummutetaan. (Häkkinen et al. 2016, 7.) Kaikilla tässä esille nostetuilla käytössä olevilla termeillä on yhteinen tarkoitus: ottaa etäisyyttä behavioristiseen opettaja- ja oppiaineeskeiseen lähestymistapaan. (Harju 2014, 42.)

Opettajan toimintaa ohjaavat kiinteästi Opetushallituksen päättämät valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Käytännön työhön vaikuttaa eniten valtakunnallisten perusteiden pohjalta luotu paikallinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma luo ne puitteet, joissa suomalaisissa kouluissa toimitaan. (Nyyssölä ym. 2013, 8, 10.) Opetussuunnitelman tarkoituksena on varmistaa laadukas ja tasa-arvoinen koulutus ympäri Suomea (Opetushallitus 2014, 7; Nyyssölä ym. 2013, 8). Kun koulujärjestelmää kehitetään, on tärkeää, että kehitys nojaa vahvasti tutkimustietoon (Nyyssölä ym. 2013, 9). Siksi valtakunnallisen opetussuunnitelman taustalla on kansainväliset tutkimukset ja oppimissuuntaukset.

Vuoden 2014 opetussuunnitelma kuvailee oppimista näin:

*Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Siksi oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. Oppilaita ohjataan myös ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. Yhdessä oppiminen edistää oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Se myös tukee oppilaiden kiinnostuksen kohteiden laajentumista. Oppiminen on monimuotoista ja sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. (Opetushallitus 2014, 14)*

Vuoden 2014 opetussuunnitelma tuli voimaan vuosiluokkien 1–6 kohdalta 1.8.2016 joitakin 6. luokan oppiainemuutoksia lukuun ottamatta (Opetushallitus 2014). Vuoden 2014 opetussuunnitelma ottaa edeltäjiään vahvemmin kantaa myös koulussa käytettäviin työtapoihin:

*Työtapojen valinnassa otetaan huomioon eri oppiaineiden ominaispiirteet sekä laaja-alaisen osaamisen kehittäminen. Oppiaineille ominaisten työtapojen käyttö edistää sekä jäsentyneiden tietorakenteiden muodostumista että taitojen omaksumista. Oppimisen kannalta tärkeitä ovat tiedon hankkimisen, käsittelyn, analysoimisen, esittämisen, soveltamisen, yhdistelemisen, arvioinnin ja luomisen taidot. Tutkiva ja ongelmalähtöinen työskentely, leikki, mielikuvituksen käyttö ja taiteellinen toiminta edistävät käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista. (Opetushallitus 2014, 30)*

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet esittelevät seitsemän laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta, joita koulussa tulisi oppia yli oppiainerajojen. Kokonaisuudet koostuvat tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta, sekä kyvystä käyttää näitä kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Opetussuunnitelman esittelemät kokonaisuudet ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. (Opetushallitus 2014, 20–24.) Vuoden 2014 opetussuunnitelma näkee laaja-alaisen osaamisen vastauksena yhteiskunnan muutoksiin.

*Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteke sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. (Opetushallitus 2014, 20)*

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys kulkee käsikkäin 2000-luvun taitojen kanssa (Harju 2014, 43). Kouluissa on tähän saakka kiinnitetty enemmän huomiota oppiainesisältöjen oppimiseen ja niiden opetuksesta on myös vähemmän tutkimustietoa (Häkkinen et al. 2016, 7). Tässä tutkimuksessa haastatelluista opettajista lähes kaikki olivat sitä mieltä, että ilmiöpohjaisessa oppimisessa oppilas oppii ensisijaisesti työskentelytaitoja ja vasta toissijaisesti ainessubjektiin liittyvää tietoa (ks. luku). Siksi kritiikistä huolimatta seuraavissa alaluvuissa esitellään tarkemmin edellä listatuista muutamia kiinteästi ilmiöpohjaiseen oppimiseen liittyviä taitoja. Seuraavat työskentelytaidot ovat myös monin tavoin sidoksissa toisiinsa; oppijan kehittyminen yhdessä taidossa tukee myös muiden taitojen kehittymistä (Häkkinen et al. 2016, 10).

### 2.3.1 Yhdessä oppiminen ja vuorovaikutustaidot

*Osallistuessaan sekä koulussa että sen ulkopuolella oppilaat oppivat ilmaisemaan omia näkemyksiään rakentavasti. He oppivat työskentelemään yhdessä ja saavat tilaisuuksia harjoitella neuvottelemista, sovittelemista ja ristiriitojen ratkaisemista sekä asioiden kriittistä tarkastelua. (Opetushallitus 2014, 24)*

Vuorovaikutus nähdään olennaisena osana sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista oppimisprosessia. (Rauste–von Wright, von Wright & Soini 2003, 171.) Oppiminen ja vuorovaikutus ovat sosiokonstruktivismin mukaan monin tavoin sidoksissa toisiinsa. Rauste-von Wright ym. toteavat oppimisen perustuvan yksilön ja hänen ympäristönsä väliseen vuorovaikutukseen (2003, 66). Kaasila puolestaan (2005, 14–15) toteaa puutteellisten vuorovaikutustaitojen olevan yhteydessä häiritsevään käyttäytymiseen sekä sopeutumis- ja motivaatio-ongelmiin ja siksi vaikeuttavan oppimisprosessia. Mutta mitä oikeastaan on vuorovaikutus? Mitä vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan?

Sosiaalinen vuorovaikutus on ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä (Rauste–von Wright ym. 2003, 61). Tämä toiminta voi olla keskustelua, mutta Kaasilan (2005, 19) mukaan sanaton vuorovaikutus saattaa olla jopa sanallista tärkeämpää. Sanaton vuorovaikutus perustuu ilmeisiin, eleisiin, asentoihin, olemukseen, ulkoasuun, ajan ja tilan käyttöön, ääniin sekä tempoon. Kaikki vuorovaikutus on riippuvaista tilanteesta ja kulttuurista (Rauste-vonWright ym. 2003, 37). Kauppila (2005, 70, 79) kuvailee onnistuneen vuorovaikutuksen olevan tehokasta, päämäärään pyrkivää ja hyvässä yhteishengessä tapahtuvaa. Hyvä vuorovaikutus vaatii keskinäistä luottamusta. Myös avoimuus, aktiivisuus, rehellisyys ja ymmärtäminen ovat hyvän vuorovaikutuksen ja viestinnän tuntomerkkejä.

Yhteisöllinen oppiminen (collaborative learning) on yhteisöllisesti oppimista ja yhteisöllisyyden oppimista. Parhaimmillaan yhteisöllinen oppiminen on oppimista eteenpäin vievää ja oivalluksia tuottavaa vuorovaikutusta. Onnistunut vuorovaikutus rakentaa oppijoiden välille jaetun ymmärryksen tilan. Ryhmän oppimista vie eteenpäin kysymysten esittäminen, omien näkemysten selittäminen ja perusteleminen sekä omien ja toisten ajatusten reflektointi ja kyseenalaistaminen. (Häkkinen et al. 2016, 8–10.)

Kaikki yhteisöllinen oppiminen ei ole onnistunutta. Haasteita voi aiheuttaa esimerkiksi oppijoiden motivaation puute tai riittämättömät taidot tai heikko ohjaus. Tällaisessa tapauksessa tuottoisan oppimisen sijasta oppilaat saavat vain negatiivisen oppimiskokemuksen. Oppimistulokseen vaikuttavat ryhmän kognitiivisten tavoitteiden ja kykyjen lisäksi siis myös ryhmäläisten motivaatio ja emotionaaliset vaihtelut, ja onnistumiseksi ryhmä tarvitsee ohjausta näiden säätelyyn. (Häkkinen et al. 2016, 10.)

Uusi opetussuunnitelma painottaa edeltäjänsä enemmän vuorovaikutusta ja oppilaiden osallisuutta. (Opetushallitus 2014, 14–15, 18–19; Opetushallitus 2004, 18) Vuorovaikutustaidot ovat siis sekä opiskeltava asia että oppimisen apuväline. Opetussuunnitelmassa todetaan, että oppimisessa olennaista on ”oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä”. Ei pelkästään oppilaiden vuorovaikutustaitojen, vaan myös oppilaiden halukkuuden toimia yhdessä, tulisi siis kehittyä kouluopetuksen myötä. (Opetushallitus 2014, 14–16.)

Miksi vuorovaikutus nähdään oppimisen kannalta tärkeäksi? Valtaosa oppimisesta tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Rauste–von Wright ym. 2003, 59). Sosiaalisten taitojen lisäksi kielen ja kognition kehittyminen on pitkälti riippuvainen vuorovaikutustilanteista (Kagan & Kagan 2002, 24). Oppimista tukeva vuorovaikutus on usein luonteeltaan yhteistoiminnallista, mutta sitä ja sen vaikutuksia on tarkasteltava myös yksilötasolla. Vuorovaikutus nostaa yksilön ajatteluprosessit sekä hänen itsensä että toisten nähtäväksi ja tekee näin reflektoinnin mahdolliseksi (Rauste–von Wright ym. 2003, 61, 66). Vuorovaikutustaidoista voidaan nostaa esille tärkeimpinä kommunikointi- ja viestintätaidot, sosiaalinen kyvykkyys eli kyky tulla toimeen toisten ihmisten kanssa, sosiaalinen havaitseminen ja herkkyys sekä empatiakyky. Ihmisten vuorovaikutustaidot ovat osittain synnynnäisiä, mutta näitä taitoja on mahdollista jokaisen kehittää. (Kaasila 2005, 22–23.)

Vygotsky (1982) esittelee lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen (Zone of Proximal Development, ZPD). Lapsi oppii jäljittelemällä toisten toimintaa omien älyllisten mahdollisuuksiensa rajoissa. Ilmiöpohjainen oppiminen mahdollistaa oppimisen vertaisryhmässä (Lonka ym. 2015, 52). Lapsi voi yhteistyössä osaavamman vertaisen kanssa löytää ratkaisun kysymyksiin, joihin ei yksinään kykene vastaamaan, mutta jotka ovat kuitenkin lähellä hänen omaa kehitystasoaan, eli hänen lähikehityksen vyöhykkeellään. (Vygotsky (1982, 184–186.) Ryhmässä

yksilön ennakkotietojen rajat ylittyvät, kun kaikki tuovat ryhmään omat aiemmat kokemuksensa ja tietonsa (Lonka ym. 2015, 57). Hannula (2013) kirjoittaa myös taitavampien oppilaiden hyötyvän vuorovaikutuksesta. Taitavammat oppilaat kehittyvät tukiessaan vähemmän taitavia keskustelijoita. He voivat esittää tarkentavia kysymyksiä, kyseenalaistaa tai vaatia perusteluja. Näin heikompi keskustelija kehittyy tuettuna omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. (Hannula 2013, 129.)

### 2.3.2 Tieto– ja viestintäteknologiset taidot

*Tieto– ja viestintäteknologinen (tvt) osaaminen on tärkeä kansalaistaito sekä itsessään että osana monilukutaitoa. Se on oppimisen kohde ja väline. Perusopetuksessa huolehditaan siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuudet tieto– ja viestintäteknologisen osaamisen kehittämiseen. Tieto– ja viestintäteknologiaa hyödynnetään suunnitelmallisesti perusopetuksen kaikilla vuosiluokilla, eri oppiaineissa ja monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa sekä muussa koulutyössä. (Opetushallitus 2014, 23)*

Digitaalisten teknologioiden rooli tulee vain kasvamaan tulevaisuudessa. Teknologia itsessään ei vielä edistä uusien oppimistavoitteiden mukaista oppimista. Sen sijaan tutkimusten mukaan parhaiten teknologia edistää oppijan laaja–alaisen osaamisen kehittymistä, kun se yhdistetään yhteistoiminnallisen ja oppilaskeskeisen opetuksen osaksi. Teknologia voi tukea oppiainerajat ylittävää ja projektiluontoista oppimista, sekä viedä oppimisen pois perinteisestä oppimisympäristöstä. (Harju 2014, 47)

Tieto– ja viestintäteknologisiin taitoihin sisältyy paitsi kyky käyttää teknologisia laitteita, myös taito etsiä tietoa oikeasta paikasta ja erottaa olennainen epäolennaisesta tiedosta. (Harju 2014, 38.) Vuoden 2014 opetussuunnitelma puhuu monilukutaidosta:

*Monilukutaito merkitsee taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla. -- Oppilaiden tulee voida harjoittaa taitojaan sekä perinteisissä että monimediaisissa, teknologiaa eri tavoin hyödyntävissä oppimisympäristöissä. (Opetushallitus 2014, 22)*

Teknologia on siis sekä oppimisen kohde, että väline tiedonhaku- ja muokkaustaitojen harjoittelussa.

### 2.3.3 Taito ajatella kriittisesti ja analyttisesti

*Oppilaita ohjataan käyttämään tietoa itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa ongelmanratkaisuun, argumentointiin, päättelyyn ja johtopäätösten*

*tekemiseen sekä uuden keksimiseen. Oppilailla tulee olla mahdollisuus analysoida käsillä olevaa asiaa kriittisesti eri näkökulmista.* (Opetushallitus 2014, 20)

Mehtäläinen määrittelee ajattelun tapahtumaksi, jossa ajatukset yhdistyvät mielessä mahdollistaen uusien ajatusten synnyn (Mehtäläinen 1993, 96). Kriittinen ajattelu vaatii sekä taitoa että halua tarkastella asioita analyyttisesti. (Mehtäläinen 1993, 96.) Myös ongelmanratkaisutaidot ovat olennainen taito elämässä selviämiseksi. Ongelmanratkaisu vaatii kykyä ajatella analyyttisesti ja johdonmukaisesti. (Mehtäläinen 1993, 96)

2000-luvun taidot ovat monin osin sidoksissa toisiinsa. Esimerkiksi vuorovaikutus voi tukea oppijan ajattelua, sillä se nostaa ajatteluprosessit sekä yksilön että ryhmän tarkasteltavaksi (Raustevon Wright ym. 2003, 61, 66).

### 2.3.4 Itsereflektio ja itseohjautuvuus

*Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan oma tapansa oppia ja kehittämään oppimisstrategioitaan. Oppimaan oppimisen taidot karttuvat, kun oppilaita ohjataan ikäkaudelleen sopivalla tavalla asettamaan tavoitteita, suunnittelemaan työtään, arvioimaan edistymistään sekä hyödyntämään teknologisia ja muita apuvälineitä opiskelussaan. Oppilaita tuetaan rakentamaan perusopetuksen aikana hyvä tiedollinen ja taidollinen perusta sekä kestävä motivaatio jatko-opinnoille ja elinikäiselle oppimiselle.* (Opetushallitus 2014, 21)

Itsesäätelytaidot ovat merkityksellisiä jo alakouluikäisen lapsen oppimisen edistäjinä.

Tahdon, tunteiden ja toiminnan säätely on välttämätöntä oppimiselle, mutta koska sen vaikutus ei näy suoraan tiedon omaksumisessa, vaan ennemminkin tiedon omaksumisen taustalla olevien mekanismien kehittämisessä, ovat edellä mainitut metataidot jääneet kasvatustieteellisessä keskustelussa vähemmälle huomiolle aina viime vuosiin asti. (Järvelä, Malmberg, Mykkänen & Määttä, 2013, 112.)

Itseohjautuvaan oppimiseen kuuluu kyky suunnitella, asettaa tavoitteita, organisoida ja tarkkailla oppimistaan. Ryhmässä toiminnanohjaus on osa ryhmän jaettua ymmärrystä – tavoitteet ja toimintamallit mietitään ja asetetaan yhdessä ryhmän jäsenten kesken ja sen jälkeen koko ryhmällä on kollektiivinen vastuu ryhmän toiminnasta. (Häkkinen et al. 2016, 12–13) Toimijuus on pohjimmiltaan oppilaan tahtoa ja taitoa toimia tilanteen edellyttämällä tavalla (Vehviläinen 2014, 21).

Oppilas, jonka itsesäätelytaidot ovat vahvat, ylläpitää tavoitteellista ja strategista työskentelyä määrätietoisesti kohti asettamaansa oppimistavoitetta. Hän punnitsee aktiivisesti omia oppimisstrategioitaan ja vaihtaa niitä tilanteen mukaan. Taitava oppilas tunnistaa omat vahvuutensa



ja heikkoutensa ja pystyy toimimaan myös haasteellisissa tilanteissa strategisesti järkevästi. (Järvelä ym. 2013, 113–114) Parhaimmillaan itsesääätely on oppilaan omaa pohdintaa sosiaalisen toiminnan keskellä. Itsesääätely voi olla myös ryhmän jaettua toiminnanohjausta. (Järvelä ym. 2013, 113.)

Strategisten oppimistaitojen lisäksi oppijalla täytyy olla myös sekä motivaatiota käyttää näitä taitoja että uskoa itseensä oppijana (Järvelä ym. 2013, 120). Motivaatio rakentuu vuorovaikutuksessa oppimisympäristöön liittyvien tekijöiden kanssa ja siihen vaikuttavat muun muassa oppimistehtävän vaatimukset ja sosiaalinen vuorovaikutus. (Järvelä ym. 2013, 113.) Sitoutumista ja motivaatiota annetun tehtävän suorittamiseen tukee myös oppilaan myönteinen kuva itsestään oppijana (Järvinen ym. 2013, 120). Sitoutuminen, motivaatio ja itseohjautuvuus ovat kaikki kiinteässä suhteessa toisiinsa. (Boekaerts 2016, 81; Vehviläinen 2014, 21.)

Myös itsesäätelyn taidon ja toimijuuden käsitteet ovat toisiaan lähellä. Ohjaus on vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa, jossa tuetaan esimerkiksi ohjattavan ongelmanratkaisua-, kasvu- tai oppimisprosessia siten, että se vahvistaa ohjattavan omaa toimijuutta. (Vehviläinen 2014, 12.) Toimijuutta on kyky ottaa toimijan paikka; olla aloitteellinen ja ottaa edessä olevan tehtävän onnistumisesta vastuu.

Oppilaan strategisien taitojen kehittymistä voidaan tukea koulussa pitkäjännitteisellä niihin ohjaamisella. On tärkeää, että koulun arjessa on riittävästi monipuolisia oppimistilanteita, jotka vaativat edellä mainittujen taitojen kehittymistä. Oppilaat pitäisi ottaa mukaan heidän omien oppimistavoitteidensa asettamiseen ja oman työskentelynsä suunnitteluun. Myös oppimisen motivaationallisia perustuksia ja oppilaan myönteistä oppijakuvaa täytyy pyrkiä vahvistamaan. (Järvinen ym. 2013, 125; Vehviläinen 2014, 21.)

Jotta oppilaan toiminnanohjaus käynnistyy, täytyy oppilaan joutua kohtaamaan vaikeuksia omassa oppimisessaan. Oppilas voi kehittää itselleen toimintastrategioita vain tilanteissa, joissa ne ovat käytössä (Häkkinen et al. 2016, 13.) Parhaita oppimistehtäviä oppimisen strategisten taitojen kehittymisessä ovat aidot itsesäättöiseen oppimiseen sidotut oppimistehtävät. Oppilaan pystyvyyden tunnetta tuetaan kannustamalla ja antamalla palautetta. Strategiset taidot kehittyvät hiljalleen, kun niille annetaan tarpeeksi ärsykeitä. (Järvinen ym. 2013, 126.)

### 2.3.5 Luovuus ja itseilmaisu

*Oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen. Koulutyössä rohkaistaan mielikuvituksen käyttöön ja kekseliäisyyteen. Oppilaita ohjataan*

*edistämään toiminnallaan esteettisyyttä ja nauttimaan sen eri ilmenemismuodoista.*  
(Opetushallitus 2014, 21)

Luovuus määritellään kyvyksi tuottaa uusia, ennakoimattomia tuloksia tiedollisen toiminnan seurauksena. Luovuuteen liittyy olennaisesti myös uteliaisuus ja kyky löytää kytköksiä näennäisesti toisiinsa liittymättömien asioiden välille. (Mehtäläinen 1993, 97). Järvilehto toteaa luovan ajattelun ja omien ajatusten kielentämisen taidon olevan välttämättömiä 2000-luvun työelämässä selviytymiselle (Järvilehto 2014, 189).

Taitava viestijä osaa ilmaista itseään tilanteen vaatimalla tavalla ja siten, että tulee ymmärretyksi. Parhaimmillaan yksilön itseilmaisuus tukee koko ryhmän vuorovaikutusta ja vie oppimisprosessia eteenpäin. (Harju 2014, 39.)

### 2.3.6 Kohti 2000-luvun taitoja

Kyky opettaa oppilaskeskeisesti kertoo opettajan ammattitaidosta. (Aliusta et al. 2016, 6). Opettajien toiminta on kuitenkin edelleen usein perinteistä ja jo vanhentuneita oppimistavoitteita vastaavaa (Harman 2010, 3). Opettajakeskeisiä yleisesti käytössä olevia työtapoja ovat muun muassa opettajan luennointi, opettajan havainnollistaminen, opettajan kysymykset oppilaille ja opettajan määräämien tehtävien tekeminen. Apuvälineenä näissä tilanteissa opettajalla on tyypillisesti taulu, oppikirjat ja tehtävämonisteet (Aliusta et al. 2016, 8.)

Kyproksella tehdyssä tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat opettajan työn tärkeimmäksi tehtäväksi tiedon siirtämisen opettajalta oppilaalle. Hyvän opettajan mittari oli tutkimuksessa mukana olleiden opettajien mukaan se, kuinka hyvin tämä onnistuu. Taustalla näkyy testeissä menestymisen tärkeys, opettajat eivät halua ottaa riskejä opetusmenetelmissään, jos uhkana on, etteivät heidän opiskelijansa pärjää testeissä. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa. Siksi siirryttäessä opettajajohtoisesta opetuksesta oppilaskeskeiseen on myös arviointikriteerien muututtava. (Aliusto et al. 2016, 9.)

Aloittelevilla opettajilla on tapana opettaa, niin kuin heitä on opetettu. Usein he siis toteuttavat työssään perinteistä roolijakoa (Aliusto et al. 2016, 11; Häkkinen et al. 2016, 4). Tämä on uhkan lisäksi myös mahdollisuus: uudistamalla opettajankoulutusta myös koulumaailma uudistuu, joskin hitaasti (Häkkinen et al. 2016, 4). Opettajat ovat merkittävässä roolissa koulutuksen kautta tapahtuvien uudistusten pioneereina ja jarruttelijoina. (Nyyssölä ym. 2013, 18) Opettajan oppimiskäsitys ja ammatti-identiteetti vaikuttavat siihen, mitä menetelmiä hän opetuksessaan

käyttää. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys tukee 2000-luvun taitojen oppimista. (Harju 2014, 43–44.) 2000-luvun taitojen edistäminen on loppujen lopuksi riippuvainen opettajan tekemistä valinnoista, vaikka opetussuunnitelma seisookin uusien oppimistavoitteiden takana (Harju 2014, 43).

Opettajan polkua kohti oppilaskeskeisempää ja 2000-luvun taitojen kehittymistä tukevaa opetusta helpottaa kollegojen ja esimiesten tuki. Opettajien välisessä yhteistyössä ideoita ja toimintamalleja jaetaan ja jalostetaan eteenpäin. Esimies voi omalla osallistavalla toiminnallaan tukea myös opettajien osallistavuuteen kasvamista. (Harju 2014, 45–46.)

# 3 ILMIÖPOHJAINEN OPPIMINEN

Tässä luvussa perehdyn siihen, mitä ilmiöpohjaisesta oppimisesta sanotaan teoriakirjallisuudessa. Tässä luvussa esiteltä aiempi tutkimuskirjallisuus antaa alustavan kuvan siitä, mitä ilmiöpohjainen oppiminen todella on. Luvussa 5 tämä kuva täydentyy ilmiöpohjaista oppimista työssään kokeilleiden opettajien näkemyksillä ilmiöpohjaisesta oppimisesta ja sen mahdollisuuksista tukea oppilaiden kasvua 2000-luvun taitojen taitajiksi.

Lähden ensimmäisessä luvussa liikkeelle vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksestä, sillä ilmiöpohjaisen oppimisen tavoite on olla tuota oppimiskäsitystä edustava oppimismalli. Seuraavissa alaluvuissa määrittelen teoriakirjallisuuden avulla ilmiöpohjaisen oppimisen paikkaa suhteessa muihin pedagogisiin malleihin, sen historiallista taustaa ja vahvuuksia oppimisen tukemisessa.

Ilmiöpohjaisen oppimisen käytänteitä on tutkittu ja kehitetty parin viimeisen vuosikymmenen aikana eri opettaja–tutkijoiden toimesta ympäri maailmaa. Ilmiöpohjaisen oppimisen juuret ovat John Deweyn työssä ja ajattelussa, sillä Dewey korosti oppilaan osallistumisen ja omakohtaisen kiinnostuksen merkitystä oppimiselle. (Francis et al. 2012, 62.) Ilmiöpohjaisen oppimisen takana on konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka näkee oppijan aktiivisena toimijana, joka kokoaa ja yhdistelee tietoa. Jos ilmiöpohjaista oppimista toteutetaan yhteisöllisesti kuten tämän tutkimuksen esimerkkikouluissa, toteuttaa se sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä.

## 3.1 Mitä on ilmiöpohjainen oppiminen?

Käsite tarkoittaa olioita ja kokemuksia koskevaan ajatteluun perustuvaa ajattelukonstruktiota (Ahonen 1994, 117). Käsite on yhteisössä jollain tavalla vakiintunut ja hyväksytty. Puhuttaessa käsitteen ymmärtämisestä puhutaan pohjimmiltaan siitä, miten yksilön subjektiivisesti muodostama käsite, eli käsitys, eroaa käsitteelle yhteisössä vakiintuneesta merkityksestä (Laine 1999, 30–31). Fenomenografinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ihmisten käsityksiä jostain käsitteestä tai ilmiöstä (ks. luku 4.4.). Vaikkei tämä olekaan varsinaisesti fenomenografinen tutkimus, myös tässä tutkimuksessa pyritään rakentamaan kuvaa ilmiöpohjaisesta oppimisesta, ilmiöpohjaisen oppimisen

käsitteestä, haastateltujen opettajien käsitysten ja aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella. Tässä tehtävässä meidän on lähdettävä liikkeelle siitä, miten ilmiöpohjaisen oppimisen käsite teoriakirjallisuudessa ymmärretään.

Kun käsitettä määritellään, siitä erotetaan alan ja ominaisuuksien ulottuvuudet. Alaan kuuluvat kaikki ne tapaukset, jotka kuuluvat käsitteen alle. Toisaalta käsitteen ominaisuuksia ovat ne piirteet, joiden avulla käsitelokkaan kuuluvat tapaukset voidaan erottaa siihen kuulumattomista. Määritteleviksi ominaisuuksiksi kutsutaan kaikkia käsitteeseen liitettävissä olevia ominaisuuksia. Osa määrittelevistä ominaisuuksista on kuitenkin tärkeämpiä kuin toiset; ratkaiseviksi ominaisuuksiksi nimitetään piirteitä, joiden avulla tehdään rajavetoa käsitteen alle kuuluvista ja kuulumattomista tapauksista. Kriittisiksi ominaisuuksiksi kutsutaan piirteitä joiden perusteella yksilö todellisuudessa tunnistaa käsitteen. Jos nämä eroavat ratkaisevista piirteistä, on yksilön käsitys käsitteestä virheellinen tai puutteellinen. (Laine 1999, 31.) Usein käsite kuuluu johonkin käsiteverkostoon. Sillä on ylä-, ala- ja rinnakkaiskäsitteitä. Jos yksilön käsitys yhdestä käsiteverkon käsitteestä muuttuu, vaikuttaa se myös siihen, kuinka lähikäsitteet ymmärretään. (Laine 1999, 32.)

Hirsjärvi ja Hurme (2011, 172) esittävät jonkun käsitteen lukumäärällisen esiintymisen laskemista tutkitussa aineistossa toimivaksi työvälineeksi määrällisen tutkimuksen ohella myös laadullisessa tutkimuksessa. Ilmiöpohjainen tai -lähtöinen oppiminen ymmärretään vahvasti vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteista nousevaksi. Kuitenkaan käsitettä ilmiöpohjainen oppiminen ei käytetä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kertaakaan. Sana ilmiö sen sijaan esiintyy opetussuunnitelman perusteissa yhteensä 224 kertaa. Eheytytyn opetuksen tutkimuksen kohteena on joko ilmiö tai teema:

*Opetuksen eheyttäminen edellyttää sekä opetuksen sisältöä että työtapoja koskevaa pedagogista lähestymistapaa, jossa kunkin oppiaineen opetuksessa ja erityisesti oppiainerajat ylittäen tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina.* (Opetushallitus 2014, 31)

Eheyttämisen tapa ja kesto voi opetussuunnitelman mukaan vaihdella oppilaiden tarpeiden ja opetuksen tavoitteiden mukaisesti. Erilaisia tapoja toteuttaa eheyttämistä ovat teeman rinnastaminen kahdessa oppiaineessa yhtä aikaa opiskeltavaksi tai jaksottaminen samaan asiaan liittyvät aiheet peräkkäin, erilaiset teemapäivät, projektit, pidempikestoiset monialaiset oppimiskokonaisuudet kuten tämän tutkimuksen yhteydessä toteutettu ilmiöpohjainen viikko, tai opetuksen toteuttaminen kokonaan oppiaineettomana kokonaisopetuksena. Vuoden 2014 opetussuunnitelma velvoittaa

kouluja kuitenkin huolehtimaan siitä, että jokaisella oppilaalla on kerran lukuvuodessa mahdollisuus osallistua pitkäkestoiseen monialaiseen oppimiskokonaisuuteen. (Opetushallitus 2014, 31)

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteista nousevassa ilmiöpohjaisessa oppimisessa on siis kyse ilmiöstä tai teemasta liikkeelle lähtevästä opetuksesta, jota voidaan toteuttaa usealla tavalla. Ilmiöpohjaisen oppimisen tavoitteena on opetella samanaikaisesti sekä opetussuunnitelman mukaisia sisältöjä, että lisäksi myös esimerkiksi vuorovaikutus- ja tiedonhakutaitoja, sekä muita tämän päivän yhteiskunnassa tarvittavia taitoja (vrt. luku 2.3). Ilmiöpohjainen oppiminen on yksi työväline vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen mukaisen yhteisöllisen ja oppilaslähtöisen oppimisen toteuttamiseen. (Lonka ym. 2015, 50–51.) Ilmiöpohjainen oppiminen pyrkii kasvattamaan oppilaista itseohjautuvia ja omasta oppimisestaan vastuun ottavia oppijoita muun muassa antamalla heille aiemmin vain opettajalle kuuluneita tehtäviä kuten oman työn suunnittelu ja arviointi. (Lonka ym. 2015, 60–61)

Teoriakirjallisuudessa käytetään rinnakkain termejä ilmiöpohjainen ja ilmiölähtöinen oppiminen. Käsittääkseni on hienoinen ero siinä, ajatellaanko oppimisen pohjautuvan ilmiöön vai lähtevän ilmiöstä liikkeelle. Joissain tutkimuksissa puhutaan vain ilmiöoppimisesta viitaten samaan asiaan. Tämä kysymys vaatisi aivan oman pohdintansa. Tässä tutkimuksessa ymmärrän nämä käsitteet kuitenkin synonyymeiksi ja käytän jatkossa käsitettä ilmiöpohjainen oppiminen. Valintani perustuu käsitteisiin, jota haastatteleman opettajat käyttivät.

Jos ilmiöpohjainen oppiminen on tutkivaa oppimista, jossa lähdetään ilmiöstä liikkeelle, on seuraavaksi selvitettävä, mitä tarkoitetaan käsitteellä ilmiö. Voiko ilmiöpohjaisen oppimisen kohteeksi valikoitua mikä vain arkielämän asia tai tapahtumaketju? Tutkimuskirjallisuus mainitsee ilmiöpohjaisen oppimisen aiheen valintaan muutamia rajoituksia. Aiheen tulee olla tarpeeksi laaja ja monitahoinen, että siihen on mahdollista ottaa näkökulmia oppiainerajojen yli. Toisaalta aiheen olisi hyvä olla myös konkreettisesti lähestyttävissä, jotta ilmiöpohjainen prosessi ei latistu pelkäksi kirjalliseksi työksi. (Lonka ym. 2015, 71–72.)

Vaikka ilmiöpohjainen oppiminen on käsitteenä melko uusi, tukee sitä pitkä kasvatustieteellinen traditio. Sitä voi siis pitää pedagogisesti hyvin perusteltuna toimintatapana. Osallistavan kasvatuksen ajatus nousee jo Deweyn tutkimuksista tai peräti Sokrateen opettamisen mallista, jossa opettaja ohjaa oppilaan oppimista kysymyksillään. (Francis 2012, 62.) Deweyn filosofiasta ollaan kahta mieltä. Toiset pitävät häntä koulujärjestelmän pelastajana, toiset syyttävät häntä koulun pilaamisesta sosialisatiolla todellisen oppimisen sijasta. Joka tapauksessa on kiistatonta, että Deweyn vaikutus koulutusfilosofiaan on ollut merkittävä. (Noddings 1998, 66.) Deweyn filosofiassa on paljon yhtymäkohtia myös ilmiöpohjaisen oppimisen malliin. Dewey tutki oppimisessa tapahtuvaa ajatteluprosessia ja painotti oppijan oman kiinnostusta opittavaa aihetta

kohtaan. Dewey piti myös kokemusta merkittävänä oppimiselle. Kokemuksen täytyy Deweyn filosofian mukaisesti olla merkityksellinen oppijalle siinä hetkessä, jossa se tapahtuu. Dewey oli tavallaan myös konstruktivismin isä, sillä hän näki oppimisen kannalta välttämättömäksi, että oppilaan kokemus yhdistyy hänen aiempaan tietoonsa. (Noddings 1998, 76–79.)

Ilmiöpohjaisella oppimisella on yhtymäkohtia myös yhteisölliseen ongelmanratkaisuun, jossa ryhmä yrittää jaetun ymmärryksen avulla ratkaista jotain ongelmaa. Yhteisöllisen ongelmanratkaisun onnistumiseksi ryhmän jäsenillä tulee olla viidenlaisia taitoja: kykyä ymmärtää toisen näkökulmaa, halua osallistua ja jakaa omia ajatuksiaan, kykyä hahmottaa ryhmän jäsenten heikkoudet ja vahvuudet, toiminnanohjaustaitoja sekä taitoa rakentaa tietoa ryhmän vuorovaikutuksen pohjalta. (Häkkinen et al. 2016, 11.)

Behaviorististen, kognitiivisten ja motivaatioon liittyvien aspektien merkitys opiskelijan sitoutumiselle on yksi kehityspsykologian tärkeistä kysymyksistä, sillä sen vaikutukset liittyvät niin teoriaan kuin käytäntöönkin. Tiedetään, että opiskelijan sitoutuminen tukee oppimista. (Boekaerts 2016, 76.) Toisaalta tutkimukset osoittavat, että menestyneimmät opiskelijat osaavat säädellä omaa toimintaansa ja oppimistaan tehokkaasti, heillä on käytössään erilaisia kognitiivisia ja behavioristisia toimintamalleja, sekä strategioita itsensä motivointiin. (Häkkinen et al. 2016, 12.) Erityisesti kovin strukturoimattomissa oppimisympäristöissä, jotka perustuvat oppilaiden itseohjaavuuteen, syvällisen oppimisen tapahtuminen ei ole itsestäänselvyys (Häkkinen et al. 2016, 13)

Voisiko ilmiöpohjainen oppiminen olla ratkaisu koululaisten motivaatio- ja viihtyvyysongelmiin? Oppilas ei opi, jos ei halua itse oppia. Motivaatio on oppimisen kannalta olennaisessa asemassa (Mehtäläinen 1993, 96). Ilmiöpohjaisen oppimisen tavoitteista yksi on lisätä oppijoiden sisäistä motivaatiota (Lonka ym. 2015, 59.) Sisäisen motivaation syntyyn liittyy kolme ilmiöpohjaisessa oppimisessä toteutuvaa emotionaalista ulottuvuutta: autonomian, pystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteiden tarpeet. (Lonka ym. 2015, 58)

### *3.2 Miten ilmiöoppiminen toimii?*

Lonka ym. (2015, 52) vertaa ilmiöpohjaista oppimista leikissä tapahtuvaan oppimiseen. Ilmiöpohjainen oppiminen pyrkii lähtemään liikkeelle oppilaiden aidosta ihmettelystä ja kiinnostuksesta. Luonnollisesti kaikkia luokan oppilaita ei sama asia kiinnosta yhtä aikaa, mutta kiinnostus voi sytyä myös tutkimusprosessin aikana. Opettajan tehtävänä on tukea kiinnostuksen syntyä ja ylläpitoa tutkimusprosessin aikana. (Lonka ym. 2015, 53–54.)

Ilmiöpohjainen oppiminen perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (ks. luku 2.1). Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa liittyen ja rakentuen jo olemassa olevan tiedon päälle (Lonka ym. 2015, 55.). Siksi on tärkeää, että ilmiöpohjaiseen oppimiseen lähdeittäessä yhdessä kartoitetaan se, mitä aiheesta jo tiedetään. Tutkittavan asian täytyy liittyä jotenkin oppilaiden kokemusmaailmaan, jotta omakohtainen kiinnostus voi herätä. (Lonka ym. 2015, 55.) Seuraavassa vaiheessa mukaan tulee tiedon etsiminen eri lähteistä. Pelkkä havainnointi ei riitä ilmiön taustalla olevien mekanismien ymmärtämiseen (Lonka ym. 2015, 55–56)

Ilmiöpohjaisessa oppimisessa olennaisessa roolissa on oppilaiden oma toimijuus. Tämä ilmenee muun muassa niin, etteivät opettajat lyö etukäteen lukkoon oppilaiden toimintamalleja, oppimistavoitteita, lopputuotoksia tai edes arviointikriteerejä. Ihannetapauksessa nämä sovitaan yhdessä ryhmän kanssa jokaisen ilmiöprosessin aluksi opetussuunnitelman ja käytännön toteutuksen asettamia reunaehjoja noudattaen (Lonka ym. 2015, 59.) Luvussa 5.1 esittelen tämän tutkimuksen yhteydessä toteutetun ilmiöpohjaisen viikon toteutuksen yksityiskohtaisesti esimerkkinä siitä, kuinka ilmiöpohjaista oppimista voi käytännössä toteuttaa.

### *3.3 Mitä ilmiöpohjainen oppiminen ei ole?*

On tavallista, että käsite kuuluu johonkin käsiteverkostoon. Sillä on ylä-, ala- ja rinnakkaiskäsitteitä, joiden ymmärtäminen vaikuttaa myös siihen, kuinka itse käsite ymmärretään. (Laine 1999, 32.)

Opettajien haastatteluissa ilmeni, että he olivat hyvin epävarmoja ilmiöpohjaisen oppimisen suhteesta tutkivaan oppimiseen tai ongelmaperusteiseen oppimiseen. Muutama opettajista toi haastatteluissa esille termit kokonaisopetus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet. Tässä alaluvussa määrittelen edeltä mainitut käsitteet ja yritän määritellä niiden suhdetta ilmiöpohjaiseen oppimiseen teoriakirjallisuuden valossa, jotta näkisimme, mitä ilmiöpohjainen oppiminen ei ole.

#### **3.3.1 Ilmiöpohjainen oppiminen ja tutkiva oppiminen**

Perinteinen projektioppiminen ymmärretään oppimismalliksi, jossa oppilas saa tehtäväkseen etsiä jostain asiasta tietoa ja tehdä tuon tiedon pohjalta jonkinlaisen tuotoksen, posterin tai muun vastaavan (Hakkarainen ym, 2005, 25). Hakkarainen ym. (2005, 22–23, 25) kritisoiivat projektioppimista siitä, että se korostaa liikaa hienon lopputuotoksen aikaansaamista, sen sijaan, että todella tukisi oppilaan oppimista. Heikoimmillaan projektioppiminen johtaa siihen, että oppilas vain



valikoi ja kopioi tiedot helpoimmin käsiinsä saatavasta tietolähteestä. Hakkarainen ym. (2005, 25) moittivat projektioppimisen olevan vain näennäisesti oppilaslähtöistä, sillä usein opettaja valitsee projektin aiheen omista lähtökohdistaan. Liian konkreettiset aiheet, kuten lehmä, eivät anna tarpeeksi tilaa oppilaiden soveltaville kysymyksille.

Tutkiva oppiminen pyrkii vastaamaan näihin ongelmiin. Tutkivan oppimisen malli sai alkunsa Kai Hakkaraisen väitöskirjassaan tutkimista oppimistehtävistä. Tutkivan oppimisen aihepiiri on runsas ja käsitteellisesti haastava ja tarkoitus on, että oppilas valitsee yhden ilmiön ja syventyy siihen tarkemmin. Tutkiva oppiminen pyrkii myös olemaan yhteistoiminnallista. Pääpaino on oppilaan ymmärryksen kehittämisessä, ei niinkään oppimisen sivussa syntyneessä tuotoksessa. (Hakkarainen ym. 2005, 25, 27.) Tutkivan oppimisen mallin tarkoitus on tukea asiantuntijalle tyypillistä tiedonhankintaa. Mallin taustalla on Carl Bereiterin ja Marlene Scardamalian tiedonrakentamisen teoria ja Jaakko Hintikan tutkimuksen kyselymalli (Hakkarainen ym. 2005, 29).

Ilmiöpohjainen oppiminen on käytännön toteutukseltaan lähellä tutkivaa oppimista (Lonka ym. 2015, 56–57). Tässä tutkimuksessa haastatelluista kahdeksasta opettajasta yksikään ei kokenut osaavansa eritellä, mikä erottaa ilmiöpohjaisen oppimisen tutkivasta oppimisesta. Ilmiöpohjainen oppiminen tuo tutkivan oppimisen malliin uudet oppimisympäristöt ja uudet työtavat. Ilmiöpohjaiseen oppimiseen kuuluu luontevasti oppimisen siirtyminen koulusta sinne, missä ilmiöt tapahtuvat. Toisaalta onnistuneessa ilmiöpohjaisessa oppimisessa ryhmä kehittää ja kokeilee uusia työtapoja ja lopputuotos voi olla melkein mitä vain blogista musiikkivideoon. Tekemisen prosessin ajatellaan olevan yhtä tärkeä kuin lopputuotoksenkin. (Lonka ym. 2015, 57–58.) Toisaalta ilmiöpohjaisen oppimisen aihe, ilmiö, on laajempi kuin tutkivassa oppimisessä tutkittava yksittäinen tapaus tai ongelma (Lonka ym. 2015, 70).

### 3.3.2 Ilmiöpohjainen oppiminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa puhutaan monin paikoin monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Vuoden 2014 valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet velvoittavat jokaisen koulun järjestävän vähintään kerran vuodessa useamman päivän mittaisen monialaisen oppimiskokonaisuuden (Opetushallitus 2014, 31). Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa pyritään löytämään sisältöjä, jotka kulkevat monen oppiaineen rajapinnoilla. Ilmiöpohjainen oppiminen on yksi tapa toteuttaa monialainen oppimiskokonaisuus. Tällainen toteutus oli esimerkiksi tämän tutkimuksen taustalla oleva ilmiöpohjainen viikko. Ilmiöpohjaisen oppimisen erottaa mistä vain

eheyttävästä opetuksesta sen lähtökohtana on oppilaan kokemissa autenttisissa havainnoissa ja kysymyksissä. (Lonka 2015, 53; Opetushallitus 2014, 31.) Toisaalta monialainen oppimiskokonaisuus on vain yksi tapa toteuttaa ilmiöpohjaista oppimista. Ilmiöpohjaista oppimista voi tapahtua myös yhden oppitunnin ja -aineen sisällä, vaikka rikkaimmillaan se onkin laajempaa kokonaisuutena.

Kokonaisopetuksiksi nimitetään opetusta, jossa kaikki opetus toteutetaan eheyttynä. Kokonaisopetuksesta esimerkki on esikoulu. (Opetushallitus 2014, 31.) Opetuksen eheyttäminen ei ole uusi idea, vaan esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmaan kuului jo 80-luvulla oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia (Skinnari 2007, 349.) Ilmiöpohjaisuus voi tukea kokonaisopetusta, kummankin oppiainerajat ylittävän luonteen vuoksi.

# 4 SUUNNITTELUSTA TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSEEN

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Seuraavissa alaluvuissa esittelen ensin tutkimustehtäväni ja sitten tutkimuksessa käytetyt menetelmät.

## *4.1 Tutkimustehtävä ja –kysymykset*

Tutkimustehtävänäni oli selvittää, että mitä on ilmiöpohjainen oppiminen. Tähän laajaan kysymykseen lähdin etsimään vastausta erityisesti opettajan työtä tekevien ammattilaisten näkökulmasta. Miten ilmiöpohjaisuutta enemmän tai vähemmän työssään käyttävät ymmärtävät käsitteen? Litteroidun haastatteluaineiston pohjalta toiseksi mieltäni kiehtovaksi teemaksi nousi ilmiöpohjaisen oppimisen rooli 2000-luvun taitoihin kasvattavana opetusmallina. Tutkimukseni viitekehys on vahvasti vuoden 2014 opetussuunnitelmassa. Siksi minua kiinnosti, mitä ovat ne eväät, joita oppilaille pyritään ilmiöpohjaisen oppimisen kautta antamaan ja mitä oppilaille siitä todellisuudessa jää käteen? Näistä näkökulmista muotoilin tutkimustehtävän pohjalta seuraavat tutkimuskysymykset:

- 1) Mitä opettajat ajattelevat ilmiöpohjaisen oppimisen olevan?
- 2) Miten ilmiöpohjainen oppiminen tukee 2000-luvun taitojen oppimista?

Haastatteleman opettajat olivat haastatteluja edeltävällä viikolla osallistuneet ilmiöpohjaisen oppimisen viikon ohjaamiseen ja olleet suunnittelussa mukana edelliset kaksi kuukautta. Ilmiöpohjainen viikko suunnitteluprosesseineen toimi pohjustuksena ja ajatuksien herättelijänä haastattemilleni opettajille. Halusin tutkia nimenomaan asiaan jo vähän perehtyneiden opettajien käsityksiä, jotta tutkimukseni voisi raottaa myös vähän sitä todellisuutta, mitä ilmiöpohjainen oppiminen todellisuudessa koulumaailmassa tarkoittaa. Uskon, että vastaukset olisivat olleet erilaisia, jos haastatteleman opettajat olisivat olleet vähemmän, jos lainkaan, perehtyneitä ilmiöpohjaisuuteen. Toisaalta samat opettajat olisivat todennäköisesti vastanneet eri tavoin, jos

heillä olisi ollut kokemusta ilmiöpohjaisesta oppimisesta usean vuoden verran. Tutkimuskysymyksieni muodostamista ja analyysiani ohjasti tietoisuus siitä, että ilmiöpohjaisuuteen enemmän tai vähemmän perehtyneiltä opettajilta olisin todennäköisesti saanut erilaisia vastauksia. Tutkimukseni ei siis pyri yleistettävyyteen kuvatessaan opettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta oppimisesta, vaan ennemmin avaa raolleen ovea siihen, mitä kaikkea ilmiöpohjaisuuden voidaan ajatella olevan ja miten sitä esimerkiksi voidaan kouluissa toteuttaa.

## *4.2 Tutkimuksen kulku*

Ahonen jakaa fenomenografisen tutkimuksen teon neljään osaan, jotka ovat karkeasti tutkijan kiinnostuksen herääminen, aiempaan tutkimukseen perehtyminen, haastattelujen tekeminen ja lopulta aineiston luokittelu (Ahonen 1994, 115). Tämän tutkimuksen kulku seurasi melko hyvin niiden viitoittamaa tietä. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija kiinnostuu asiasta tai käsitteestä, josta näyttää esiintyvän monenlaisia käsityksiä. Tämän tutkimuksen alkumetreillä syksyllä 2015 törmäsin monessa yhteydessä ilmiöpohjaiseen oppimiseen. Minusta tuntui, että siitä puhuttiin paljon, mutta kellään ei ollut oikein käsitystä siitä, mitä sillä oikeastaan tarkoitetaan. Tämän epämääräisen tunteen myös tutkimuksessa haastatellut pukivat myöhemmin sanoiksi.

Keskellä tätä omaa pohdintaani sain kuulla mahdollisuudesta olla opiskelijana mukana opetushallituksen pilottikoulun ilmiöpohjaisen viikon toteutuksessa. Suunnitteluprosessi käynnistyi syksyllä 2015 pilottikoulun oman johtotiimin sekä kaupunginosan muiden koulujen johtotiimien yhteisillä suunnittelukokouksilla. Kaikkia mukana olleita kouluja yhdistäväksi kattoaiheeksi päätettiin johtoryhmien tapaamisessa ihminen ja hyvinvointi. (Tutkijan havaintopäiväkirja 16.11.2015, 24.11.2015.) Tämän jälkeen yläkoulujen oppilaskuntien hallitukset määrittivät yläkoulujen vuosiluokille omat kattoaiheensa. Alakoulun kattoteemat pohdittiin aina muutaman luokanopettajan tiimeissä aina kahdelle vuosiluokalle yhteisiksi. (Tutkijan havaintopäiväkirja 1.12.2015.) Roolini oli siis olla tutkijaopettaja.

Toisessa vaiheessa tutkija perehtyy alustavasti aiheesta tehtyyn tutkimukseen ja kirjallisuuteen ja jäsentää näkökulmia, jotka siihen liittyvät (Ahonen 1994, 115). Tässä tutkimuksessa haasteeksi osoittautui tehdyn tutkimuksen vähäisyys. Tutkimuksen teon alussa jouduin turvautumaan ilmiöpohjaista oppimista vain ohuesti sivuavaan tutkimukseen. Tutkimusprosessin aikana uutta tätä tutkimusta tukevaa kirjallisuutta kuitenkin julkaistiin useamman kerran lisää. Siksi tutkimuksen teorialuvut elivät tutkimuksen valmistumiseen saakka.

Kolmanneksi vaiheeksi Ahonen (1994, 115) kuvaa niiden henkilöiden haastattelemisen, joilla on jonkinlainen käsitys tutkittavasta aiheesta. Ilmiöpohjaisen viikon aikana (15.–19.2.2016) olin seuraamassa ja auttamassa 4.-luokissa tutkija-opettajan roolissa. Seuraavien muutaman viikon aikana haastattelin neljää luokanopettajaa ja neljää aineenopettajaa, jotka olivat olleet mukana ilmiöpohjaisen viikon toteutuksessa. Kahdella haastateltavissa oli kaksoispätevyys, mutta anonymiteetin säilymiseksi puhun opettajista sen roolin mukaisesti, missä he tutkimuksen aikana pääsääntöisesti työskentelivät. En ollut ennen haastatteluja päättänyt tarkalleen, montako haastattelua tekisin, sillä halusin olla avoin sille, mitä haastattelut antaisivat. Haastattelemani opettajat ottivat esille samankaltaisia näkökulmia ilmiöpohjaiseen oppimiseen ja viimeisten haastatteluiden kohdalla alkoi jo tuntua siltä, että saturaatio eli kylläntymispiste oli saavutettu (Hakala 2008, 156). Haastattelujen lisäksi tutkimukseni aineisto koostuu havainnoinnin pohjalta tehtyihin muistiinpanoihin ilmiöpohjaisen viikon toteutuksen ja suunnittelun ajalta.

Lopulta neljännessä vaiheessa tutkija luokittelee haastateltavien käsityksiä niiden merkitysten perusteella. Lopuksi ne kootaan vielä merkitysluokiksi. (Ahonen 1994, 115.) Anonymiteetin säilyttämiseksi annoin haastatelluilleni pseudonyymit. Litteroituani kaikki haastattelut tulostin kaikki haastattelut, koodasin ne väreittäin ja leikkasin samoista teemoista puhuvat kohdat kaikista haastatteluista uusille papereille. Tämän jälkeen lähdin teema kerrallaan tutkimaan, mitä opettajat tästä teemasta sanoivatkaan.

Tässä tutkimuksissa haastatteluista nousseita ylempiä merkitysluokkia olivat lopulta ilmiöpohjaisen oppimisen olemus ja ominaisuudet, opettajien huolia ilmiöpohjaiseen oppimiseen liittyen sekä ilmiöpohjainen oppiminen 2000-luvun oppimismallina. Seuraavissa alaluvuissa esittelen tarkemmin tutkimuksessa tehtyjä metodologisia valintoja.

### *4.3 Laadullinen tutkimus*

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus pitää sisällään lukuisia tapoja tehdä tutkimusta, eikä laadullista tutkimusta voida supistaa tiettyihin toimintaohjeisiin. Jokaisella tieteenalalla on lisäksi omat traditionsa. Laadullisella tutkimuksella ei ole käytettävissään kokonaan omia metodeja, vaan tutkijan tehtävä on löytää juuri omaan tutkimukseensa sopivat menetelmät. Laadullisen tutkimuksen alla tehtävän tutkimuksen laajuutta kuvaa laadulliseen tutkimukseen liittyvä käsitteistö, joka on sekava ja osittain päällekkäinen kuvatessaan laadullisen tutkimuksen suuntauksia, metodologisen ajattelun koulukuntia ja

tutkimuksen lähestymistapoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 153–157; Metsämuuronen 2006, 83.)

Jotain yleisiä piirteitä laadulliselle tutkimukselle voidaan kuitenkin mainita. Laadullinen tutkimus valitaan tutkimusmenetelmäksi usein, kun halutaan tutkia vaikeasti kokeeksi muutettavissa olevia luonnollisia tilanteita ja syy–seuraussuhteita (Metsämuuronen 2006, 88). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2004, 152). Tässä tutkimuksessa ilmiöpohjaisen oppimisen toteutumista pyritään lähestymään monesta näkökulmasta.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on, että tutkija on kiinnostunut omasta tutkimuskohteestaan ja se on hänelle jotenkin merkityksellinen aihe (Rantala 2006, 220). Ilmiöpohjainen oppiminen nousee vuoden 2014 opetussuunnitelmassa vahvaan rooliin. Olen aloittamassa luokanopettajan töitä uuden opetussuunnitelman kanssa, ja minua kiinnostaa, mitä kaikkea ilmiöpohjaisuus voi pitää sisällään.

Koska tutkija ennakkotietoineen on läsnä aina tutkimuksen teossa, ei kvalitatiivinen tutkimus voi saavuttaa objektiivisuutta samalla tavalla kuin kvantitatiivinen tutkimus. (Hirsjärvi ym. 2004, 152, 155; Metsämuuronen 2006, 92). Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt objektiivisuuteen. Tutkimuksen luotettavuutta lisää, että olen kirjoittanut tutkimukseni vaiheet ja tekemäni valinnat ja tulkinat yksityiskohtaisesti auki. Tutkimuksessa tehtyjä valintoja punnitaan vielä luotettavuustarkastelussa (luku 6.2).

Tapaustutkimuksen tulosten tulkinassa olennaista on miettiä, mitä tästä yhdestä tapauksesta voidaan oppia (Metsämuuronen 2006, 91). Tutkijan täytyy miettiä tarkkaan, mitä hän kysyy saadakseen konkreettisia vastauksia. Tutkimuksen tarkoituksen tulee olla tutkijalla kirkkaana mielessä. (Patton 2015, 172.) Tarkoituksenani ei ole tuottaa yleistettävää tietoa siitä, mitä opettajat ilmiöpohjaisesta oppimisesta ajattelevat, vaan esitellä muutamia mahdollisia ajatuksia siitä, mitä ilmiöpohjainen oppiminen voi olla ja miten se voisi luokassa toteutua.

Laadullisen tutkimuksen tekeminen vaatii aina välttämättä tutustumista teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 18–19). Tätä tutkimusta tehdessäni ongelmaksi muodostui ilmiöpohjaisesta oppimisesta kirjoitetun tutkimuskirjallisuuden vähyys, sekä termin ilmiöpohjainen oppiminen sekoittuminen ja osittainen päällekkäisyys esimerkiksi tutkivan oppimisen termin kanssa. Olen avannut teoreettista viitekehystä ja siihen liittyviä ongelmia tarkemmin luvussa 3.

Onnistunut tutkimusraportti avaa myös metodologiaa tutkijan valintojen taustalta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 18–19). Tässä tutkimuksessa taustalla vaikuttaa käsityksiä tutkiva fenomenografia, vaikkei tutkimus varsinaisesti fenomenografinen olekaan (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163).

Siksi avaan seuraavassa alaluvussa fenomenografian käsitettä tarkemmin erityisesti tämän tutkimuksen kannalta.

#### 4.4 *Fenomenografia*

Ihmisen käsitykset pohjautuvat hänen kokemuksiinsa. Eri ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat erota paljonkin, sillä eri ihmiset ovat kokeneet samasta asiasta eri puolia. Fenomenografia pyrkii kuvaamaan näitä käsityksiä ja luomaan jonkinlaista synteesiä siitä, mitä tutkimuksen kohteesta ajatellaan. (Marton & Booth 1997, 114; Metsämuuronen 2008, 34.) Fenomenografia perustuu ajatukseen, että maailma rakentuu ihmisten käsitysten pohjalta. Ilmiö, eli se, mitä todella tapahtuu, on tiiviissä ja erottamattomassa suhteessa kokijan käsityksen kanssa. Käsitys on kokemukseen ja ajatteluun perustuva kuva ilmiöstä, eikä ilmiötä ole ilman kokijan kokemusta ja ajatusta siitä. (Ahonen 1994, 116–117.) Fenomenografia on erityisesti kasvatustieteissä yleisesti käytössä oleva tutkimusmetodi. Tutkimussuuntauksen kehittäjänä pidetään ruotsalaista Ference Martonia. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163.) Tämä tutkimus perustuu fenomenografiseen ajatukseen siitä, että opettajien käsitykset ilmiöpohjaisesta oppimisesta ovat tiiviissä yhteydessä siihen, mitä ilmiöpohjainen oppiminen todella on.

Fenomenografia on tapa käsitellä erityisesti oppimista ja ymmärtämistä koskevia käsityksiä (Marton et al. 1997, 111.) Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja analysoida erilaisia käsityksiä tutkittavasta kohteesta. Fenomenografian keskiössä on se, mitä on koettu ja miten (Marton et al. 1997, 114–115). Fenomenografiassa ihmisten käsityksiä tutkitaan suhteessa johonkin käsitteeseen. Käsitteellä tarkoitan Ahosen mukaisesti ajattelukonstruktia, joka perustuu olioita ja kokemuksia koskevaan ajatteluun (Ahonen 1994, 117). Käsitys on ihmisen itselleen jostain asiasta muodostama kuva, joka muuttuu ihmisen saadessa uutta tietoa.

Fenomenografinen tutkimus on usein tilannekohtaista, sillä ihmisen käsitys jostain asiasta saattaa muuttua hyvinkin nopeasti (Metsämuuronen 2008, 35; Ahonen 1994, 117). Myös tämä tutkimus luo lukijansa eteen kuvan vain haastateltujen opettajien käsityksistä juuri nyt. Tässä tutkimuksessa haastatellut antaisivat todennäköisesti viiden vuoden päästä kovin erilaisia vastauksia. Ilmiöpohjainen oppiminen on vielä jotain niin uutta, että oikeastaan vain ajan kuluminen näyttää, miten sitä kouluissa aletaan toteuttaa.

## 4.5 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu neljän luokanopettajan ja neljän aineenopettajan teemahaastatteluista. Lisäksi keräsin aineistoa havainnoimalla ilmiöpohjaisen viikon suunnitteluprosessia, toteutusta ja purkua.

### 4.5.1 Teemahaastattelu

Tutkimushaastattelu on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa usein käytetty menetelmä. (Metsämuuronen 2006, 113–114). Tutkimushaastattelu eroaa tavallisesta keskustelusta siinä, että sillä on selkeä, tutkimuksen tavoitteen mukainen, tarkoitus ja sen osallistujilla on haastattelijan ja haastateltavan roolit (Hirsjärvi & Hurme 2011, 42; Ruusujärvi & Tiittula, 2005b, 22–23). Hirsjärvi ja Hurme (2011, 34–35) toteavat haastattelun sopivan metodiksi erityisen hyvin esimerkiksi silloin, kun halutaan havainnoinnin tueksi kuvaavia esimerkkejä, halutaan täsmentää vastauksia tai tutkitaan aihetta, jota ei ole objektiivisesti mahdollista tutkia.

Tutkimushaastattelu pitää käsitteenä sisällään monia erilaisia haastattelumenetelmiä, jotka eroavat toisistaan lähinnä strukturointiasteeltaan (Hirsjärvi & Hurme 2011, 43–44). Strukturoidussa haastattelussa kysymykset ja niiden järjestys ovat kaikille vastaajille täsmälleen samat ja haastattelun pohjana toimii esimerkiksi lomake. Strukturoimaton haastattelu on jo puolestaan lähellä ohjaamatonta keskustelua. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 44–46; Metsämuuronen 2006, 114–115.)

Puolisrukturoitu haastattelu, kuten teemahaastattelu, jota käytettiin tässä tutkimuksessa, sijoittuu näiden välimaastoon. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta tarkat kysymykset muotoutuvat haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2004, 197; Ruusujärvi & Tiittula, 2005a, 11–12.) Teemahaastattelussa olennaisinta on, että haastattelu etenee teemoittain. Kysymykset ja niiden järjestys saattavat vaihdella haastattelusta toiseen, mutta kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi samat teemat. Teemahaastattelua voi siis pitää puolistrukturoituna haastattelumenetelmänä, vaikka se onkin aika lähellä täysin strukturoimatontakin haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48.) Koin, että tässä tutkimuksessa antoisin vaihtoehto on käydä haastateltujen kanssa samat teemat läpi, mutta kuitenkin haastateltavia kuunnellen, ja heidän näkökulmistaan jatkokysymyksiä tehden. Kysymysten sijasta teemoittain etenevä haastattelu sopii usein hyvin fenomenografiseen tutkimukseen, jossa on erityisen tärkeää, että haastateltavien erilaisille käsityksille jää tarpeeksi tilaa (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tämän tutkimuksen liitteenä on esimerkkikysymysrunko, jota käytin tukena tekemissäni



haastatteluissa. Kysymysten muodot ja järjestys vaihtelivat kuitenkin haastattelusta toiseen, enkä kysynyt kaikkia kysymyksiä kaikilta haastatelluilta. Lisäksi kysyin tarkentavia kysymyksiä haastatteluissa esiinnousseista uusista teemoista.

Kohdennetussa haastattelussa tutkija tietää haastattelijoiden kokeneen jonkun tilanteen. (Merton ym. 1956, 3–4). Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 47–48) kohdennetun haastattelun pohjalta kehittämän haastattelumenetelmä, jonka he ovat nimenneet teemahaastatteluksi eroaa esikuvastaan siinä, ettei vaadi kokeellisesti aikaan saatua yhteistä kokemusta. Vaikka käytin tutkimuksessani Hirsjärven ja Hurmeen teemahaastattelun keinoja, lähenee oma haastattelumenetelmäni myös Mertonin ym. kohdennettua haastattelua nimenomaan siinä, että haastateltavillani oli taustalla yhteinen jaettu kokemus ilmiöpohjaisen oppimisen viikon toteutuksesta.

Tutkija päättää tekemiensä haastattelujen määrän tutkimuksensa luonteen ja tarkoituksen mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2011, 58). Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jonka tavoitteena on ymmärtää jotain ilmiöpohjaisesta oppimisesta ja siitä millaisia käsityksiä opettajilla siitä saattaa olla. Tein kahdeksan haastattelua. Aineistoni on liian pieni, jotta siitä voisi tehdä yleistettäviä päätelmiä, mutta kuitenkin omassa kontekstissaan tarpeeksi laaja, jotta saan kokonaiskuvan siitä, mitä juuri tähän ilmiöpohjaiseen viikkoon osallistuvat opettajat ilmiöpohjaisuudesta ajattelevat.

Tämän tutkimuksen haastatteluja voisi kutsua osittain myös asiantuntijahaastatteluiksi. Haastattelujen taustalla ollut pilottiviikko tekee haastattelijosta ilmiöpohjaisen oppimisen asiantuntijoita tilanteessa, jossa harvalla opettajalla on ilmiöpohjaisesta oppimisesta (tai sen ohjaamisesta) samanlaista kokemusta. Kuitenkaan tutkimukseni tarkoitus ei ole niinkään tuottaa uutta tietoa, vaan esitellä niitä käsityksiä, joita opettajilla ilmiöpohjaisesta oppimisesta on. Ilmiöpohjaisen viikon kuvaus oli esimerkki opettajien asiantuntijatehtävästä. (Alastalo & Åkerman 2010, 372–373, 381.) Olen tarkastellut haastateltavieni valintaa tutkimuksen luotettavuustarkastelussa luku 6.1. Kaikki asiantuntijahaastattelun piirteet eivät kuitenkaan haastatteluissani nousseet esille. Käytin esimerkiksi kaikissa haastatteluissa samaa haastattelurunkoa (Ks. liite 1) (Alastalo & Åkerman 2010, 378.)

Tiukkojen eettisten sääntöjen alaisessa virkamiesasemassa toimivien haastateltavien haastattelua saattaa värittää motiivi esittää asiat silotellusti (Alastalo & Åkerman 2010, 384). Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää ilmiöpohjaisen viikon aikana tapahtunut oma havainnointini, josta myös haastateltavat olivat tietoisia. (Ks. luotettavuustarkastelu, luku)

Esihaastattelut ovat tärkeitä haastattelurungon muotoutumisen kannalta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 72–73). Tein kaksi esihaastattelua ennen varsinaisia haastatteluja. Esihaastattelujen jälkeen muokkasinkin haastattelurunkoani vielä. Siitä huolimatta haastattelurunko muuttui ensimmäisten

varsinaisten haastattelujen myötä. Suunnitteluvaiheeseen kuuluu myös haastatteluista sopiminen, haastattelupaikkojen miettiminen ja välineistöstä huolehtiminen (Hirsjärvi & Hurme 2011, 72–75) Litteroinnin tarkkuus määritellään tutkimusongelman mukaan. (Ruusuvuori 2010, 427.) Tässä tutkimuksessa keskitytään haastattelujen asiasisältöihin eikä esimerkiksi haastatteluun itsessään vuorovaikutustilanteena, ja siksi sanatarkka litterointi on riittävä. Laadullisessa tutkimuksessa analyysi tehdään tavallisesti litteroidusta – jo siis kertaalleen tulkitusta – aineistosta kokonaisuuden hahmottamiseksi. (Ruusuvuori 2010, 427.)

Fenomenografinen haastattelu pyrkii herättämään haastateltavassaan uudenlaista tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä. Haastatteliija tulkitsee haastateltavansa kokemuksia (Hirsjärvi & Hurme 2011, 168–169) Fenomenografiassa tutkija on oppija, joka pyrkii rakentamaan kokonaiskuvaa tutkimastaan asiasta haastattelemiensa käsitysten pohjalta (Marton & Booth 1997, 133.) Tässä suhteessa tutkimukseni lähenee fenomenografiaa.

Aineiston analyysia voi lähestyä monesta suunnasta. Analyysini tässä tutkimuksessa on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 136.) Seuraavassa alaluvussa kuvaan tekemääni sisällönanalyysia tarkemmin.

#### 4.5.2 Havainnointi

Havainnointi eli observointi on eri tieteenalojen yhteinen, perinteinen perusmenetelmä tiedon hankkimiseksi. Observoimisella tarkoitetaan tarkkailua, joka poikkeaa arkielämän tarkkailusta systemaattisuudessaan. (Hirsjärvi ym. 2004, 201–202.) Havainnoinnin ajatellaan sopivan erityisen hyvin vuorovaikutuksen tutkimiseen, sillä se paljastaa myös henkilöiden välisen vuorovaikutuksen ristiriidat ja heikkoudet rehellisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 38). Havainnoinnin avulla hankitaankin usein tietoa siitä, toimivatko tutkittavat käytännössä niin kuin haastattelussa tms. sanovat toimivansa. Useamman aineistonkeruumenetelmän käyttö parantaa tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2004, 201). Tässä tutkimuksessa teemahaastattelut olivat pääsääntöinen aineistolähde. Havainnoinnin tarkoitus oli tukea ja vahvistaa haastatteluissa esille nousseita näkökulmia.

Havainnointi voi olla hyvin tarkkaan jäsenneltyä tai vapaata ja luonnolliseen toimintaan mukautunutta. Oma havainnointini nousi palaverissa ja luokassa tapahtuvista tilanteista. Keräsin aineistoni tarkoituksella ennen kuin olin perehtynyt teoriakirjallisuuteen juurikaan. Olin miettinyt etukäteen muutamia asioita, joihin kiinnitin huomiota, mutta minulla ei ollut esimerkiksi

taulukkoa havaintoni tukena, vaan kirjoitin vapaasti muistiinpanoja. Myös havainnoijan rooli vaihtelee ryhmän jäsenestä täysin ulkopuoliseen tarkkailijaan. Olin havainnoijan roolin lisäksi aktiivisessa opettajan roolissa ilmiöpohjaisen viikon aikana. Suunnittelupalaverissa roolini ei ollut niin näkyvä, mutta osallistuvan ryhmän jäsenen rooli kuitenkin. (Hirsjärvi ym. 2004, 201, 205–206; Metsämuuronen 2006, 116–117.)

Muistiinpanoja havainnoinnista kertyi yhteensä noin kolme käsin kirjoitettua liuskaa. Viitataan muistiinpanoihin keräyspäivämäärän mukaan tutkijan havaintopäiväkirjana.

## 4.6 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on menetelmä, jonka avulla aineistosta tehdään päteviä ja toistettavissa olevia päätelmiä (Krippendorf 2004, 18). Aineiston analyysin tehtävänä on löytää lainalaisuuksia, jotka pätevät koko aineistoon (Rantala 2006, 255). Sisällönanalyysi on tavallinen analyysimenetelmä tai väljästi ajateltuna teoreettinen kehys, joka toimii monenlaisten määrällisten ja laadullisten tutkimusten yhteydessä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91; Krippendorf 2004, 87–89). Fenomenografinen analyysi olisi voinut tuottaa tässä tutkimuksessa yhtä lailla mielenkiintoisia tuloksia. Sisällönanalyysi mahdollisti kuitenkin selkeän kokonaiskuvan luomisen opettajien ajatuksista. Palaan analyysimenetelmän valintaan luotettavuustarkastelussa luvussa 6.2.

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi on aina omannäköisensä. Aineistoa käsitellessä on tärkeää muistaa, että on etsimässä vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Rantala 2006, 273). Analyysiprosessi on kirjoitettava tutkimukseen tarkasti auki, jotta lukija pystyy seuraamaan, miten tutkija on valinnut, mitä ottaa analyysissään esille, mitä painottaa ja miten luokittelee aineiston (Krippendorf 2004, 81). Aineiston läpikäyntiin ei ole vain yhtä oikeaa reittiä. Analysoijan on tehtävä valintoja ja vaikeitakin ratkaisuja valitessaan tutkimuskysymyksensä mukaista aineistoa käsittelyyn. (Fetterman 2010, 93.)

Tuomi ja Sarajärvi esittelevät tutkija Timo Laineen rungon sisällönanalyysin tekemiseen. Ensin on tehtävä päätös siitä, mikä aineistossa kiinnostaa, ja pidettävä siitä kiinni. Tässä tutkimuksessa keskityin opettajien käsityksiin ilmiöpohjaisesta oppimisesta. Sitten aineistosta poimitaan kiinnostukseen sisältyvät asiat. Tärkeää on, että kaikki muu jätetään tutkimuksesta pois. Lopuksi nämä asiat kerätään yhteen, luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään ja kirjoitetaan yhteenveto. Tässä tutkimuksessa aineisto teemoiteltiin, eli pilkoin aineiston yksittäisiin asioihin ja järjestelin nämä uudelleen aihepiireittäin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91–93.) Teemoilla tarkoitetaan kaikista haastatteluista yhteisesti esille nousevia piirteitä. Teemat ovat todennäköisesti osittain

samoja, kuin mitä teemahaastattelun osa-alueet. Teemojen löytäminen aineistosta vaatii tutkijalta tulkintaa siinä, mitkä vastaukset hän koodaa saman teeman alle. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 173.)

Tämän tutkimuksen aineisto muodostui neljän luokanopettajan ja neljän aineenopettajan haastatteluista. Haastattelut kestivät yhteensä 4 tuntia ja 3 minuuttia ja litteroitua tekstiä syntyi 68 liuskaa.

Tulkinta on olennainen osa sisällönanalyysia. Krippendorff (2004, 22, 25, 30) painottaa, että tutkijan täytyy olla tietoinen siitä, ettei hänen tekemänsä tulkinta ole välttämättä paras tai ainoa oikea. Joku toinen tutkija saattaa löytää samasta aineistosta aivan erilaisia tuloksia. Siksi tutkijaposition ja erityisesti tutkijan valitseman näkökulman avaaminen lukijalle on erityisen tärkeää. Tässä tutkimuksessa lähestyn aineistoani sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä käsin (ks. luku 2.1).

Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei ole olennaista esittää raportissa taulukoina. Olennaisempaa ovat analyysin sisältämien merkitysten ja ihmisten toiminnan tavoitteitten kuvaaminen kirjallisesti. (Eskola & Suoranta 2005, 106.) Laadullisessa tutkimuksessa ei ole myöskään niinkään olennaista, kuinka monta haastateltavien lausahdusta liittyy johonkin kategoriaan, sillä tutkimuksessa syntyvää tietoa ei voi muutenkaan yleistää. Olennaisempaa on, että yksittäiseen lausahdukseen saattaa sisältyä jotain olennaista ja kiinnostavaa tietoa. (Ahonen 1994, 127.)

Teoria voi olla mukana keskustelemassa tulosten kanssa alusta saakka. Kun aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa teoreettiset käsitteet nousevat aineistosta, teorialähtöisessä sisällönanalyysissa aineisto luokitellaan aiemman teorian mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 112–113, 117.) Fenomenografinen tutkimus ei saa perustua tutkijan ennakkotietoon, vaan aineistosta nouseville tulkinnoille pitää jättää tilaa. (Ahonen 1994, 123.) Ahonen kuvailee fenomenografisen tutkimuksen analyysia spiraaliksi, jossa aineistosta nousevat tulkinnat ja teoria keskustelevat keskenään tukien toinen toistansa. (Ahonen 1994, 125.) Tämä tutkimus on pitkälti aineistolähtöinen. Olen pyrkinyt pitämään itseni avoinna haastatteluista esiin nousseille teemoille ja teoriaosuus on kirjoitettu tukemaan teoriasta tehtyjä tulkintoja. (Ahonen 1994, 125)

# 5 TULOKSET

Haastatteluista nousi esille yläteemoina ilmiöpohjaisen projektin käytännön toteuttamiseen liittyvät näkökulmat, ilmiöpohjaisen oppimisen ominaisuudet opettajien käsityksissä, opettajien huolet ilmiöpohjaiseen oppimiseen liittyen ja viimeisenä opettajien ajatukset suomalaisen koulun tulevaisuudesta. Aloitan näiden käsittelyn ilmiöpohjaisen viikon käytännön toteutuksen kuvauksesta.

## *5.1 Ilmiöpohjaisen viikon toteutusmalli ja opettajien vinkkipaketti*

Ilmiöpohjaisen viikon suunnittelu alkoi syksyllä 2016 opetushallituksen pilottikoulun ja sen kanssa tiivistä yhteistyötä tekevien muiden saman kaupunginosan koulujen johtotiimien suunnittelukokouksilla. Näissä kokouksissa päätettiin viikon toteutumisaikajako (15.–19.2.2016) ja kaikille kouluille ja vuosiluokille yhteinen kattoaihe ihminen ja hyvinvointi. Opettajat kritisoivat ajankohtaa huonoksi yhden yläkoulun liikuntapäivän ja ysiä kiireisen opiskelujakson vuoksi.

Johtotiimien kokouksien pohjalta yläkoulujen oppilaskuntien hallitukset päättivät yläluokille vuosiluokkakohtaiset tarkemmat aiheet (esimerkiksi nuorten sosiaalinen elämä). Alakoulun puolella vuosiluokkakohtaiset aiheet päätettiin kunkin vuosiluokan opettajatiimin kesken. (Tutkijan havaintopäiväkirja 2015–2016.) Haastatteluissa osa opettajista kyseenalaisti opettajajohtoisen tai jopa esimiesjohtoisen aiheenvalinnan, osa näki, että valitut yläaiheet nousivat opetussuunnitelmasta ja olivat siten perusteltavissa.

Teoriakirjallisuudessa suositellaan, että tutkimusprosessin aluksi ryhmä sopii ohjaajan tuella yhteiset linjaukset tavoitteista, käytettävistä menetelmistä, työnjaosta ja arvioinnista. Näin kaikki ryhmäläiset tietävät, mitä ovat tekemässä ja vapaamatkustus vähenee. (Lonka ym. 2015, 57.) Haastatellut opettajat totesivat ilmiöviikon tavoitteiden jääneen vähän epäselviksi sekä heille itselleen, että siten myös oppilaille. Selkeät tavoitteet ohjaavat ja tukevat oppilaiden työskentelyä ja helpottavat myös arviointia.

Ilmiöviikko aloitettiin maanantaina vuosiluokkakohtaisten aiheiden paljastamisella ja työskentelyryhmien muodostamisella. Kaikkien haastateltujen opettajien luokissa oli tavoitteena rakentaa ryhmät puhtaasti oppilaita kiinnostavan näkökulman perusteella, mutta käytännössä

kaverisuhteet vaikuttivat ryhmien syntyyn. Tämä näkyi haastateltujen mukaan siinä, että heikoimmat oppilaat keskittyivät samoihin ryhmiin. Näiden ryhmien toiminta osoittautui viikon aikana hyvin haasteelliseksi. Osassa kouluista ryhmät päätettiin opettajajohtoisemmin, joko oppilailta aiemmin kysytyjen kiinnostuksen kohteiden perusteella joko satunnaisesti arpoen tai opettajien oppilaantuntemuksen perusteella. Haastatteluissa niiden ryhmien opettajat, joissa oppilaat olivat saaneet valita ryhmänsä täysin vapaasti, totesivat, että olisi voinut olla hyvä pohtia etukäteen ryhmäjako jotenkin säädellymmäksi.

Myös siinä, kuinka vapaasti työskentelyryhmät saivat valita aiheensa, oli koulu- ja vuosiluokkakohtaisia eroja. Keskimäärin opettajat, jotka olivat asettaneet oppilaille tiukimmat puitteet, joiden sisällä työskennellä, olivat tyytyväisimpiä oppilaiden tuotoksiin. Toisaalta haastatellut itse pohtivat sitä, kuinka paljon opettaja voi säädellä oppilaiden toimintaa niin, että se on edelleen oppilaslähtöistä. Osa opettajista oli jälkikäteen pettynyt oppilaiden tuotoksiin, sillä koki niiden jääneen vain pintapuoliksi esittelyiksi jostain aiheista ilman omakohtaista tutkimusta tai aiheen liittämistä jotenkin oppilaiden omaa kokemusmaailmaa koskeneeksi.

Haastatelluista osa oli myös jälkeensä sitä mieltä, että yhden opettajan ohjaamat ryhmät olisi pitänyt sopia tarkemmin. Osassa kouluista näin oltiin tehtykin ja keskimäärin niissä kouluissa opettajat olivat tyytyväisempiä myös oppilaiden toimintaan viikon aikana ja lopputuotokseen myös,

Tiistai, keskiviikko ja torstai käytettiin ryhmissä työskentelyyn. Osa ryhmistä poistui tänä aikana koulusta esimerkiksi kaupungille tekemään haastatteluja tai museovierailulle. Osassa kouluista torstai kului viikkoon liittymättömässä liikuntapäivässä. Perjantaina työt esiteltiin muille, joko oman vuosiluokan kesken tai yläkoulujen tapauksessa toisen yläkoulun oppilaille. Haastatellut opettajat kokivat lähes poikkeuksetta, että töiden loppukäsittelyyn olisi voinut jättää enemmän aikaa.

## VINKIT ILMIÖPOHJAISEN PROJEKTIN TOTEUTUKSEEN:

1. Huomaa, kun lukukaudessa on teemojen tai aikataulujen puolesta sellainen hetki, että olisi hyvä toteuttaa ilmiöpohjainen projekti.
2. Suunnittele huolellisesti etukäteen muiden ohjaavien opettajien kanssa, mitkä ovat viikon (tai muun ajanjakson) tavoitteet: halutaanko panostaa työskentely- tai vuorovaikutustaitojen kehittymiseen, siihen, että oppilaat omaksuvat jostain ilmiöstä syvällistä tietoa vai hienon lopputuotoksen syntyyn.

3. Suunnittele projektille asetettujen tavoitteiden pohjalta, miten prosessi ja lopputuotos arvioidaan. Vaikuttaako projekti todistusarvosanoihin?
4. Päätä ne rajaviivat, joiden puitteissa toimitaan. Kuinka oppilaslähtöisesti/opettajajohtoisesti viikkoa toteutetaan? Kuka päättää ryhmäjaot ja käytössä olevat tiedonhankintakeinot? Saako koulun alueelta poistua?
5. Varmista, että oppilailla on mahdollisuus käyttää tarvittavia laitteita.
6. Varmista mahdollisuuksien mukaan, että ohjaajia on riittävästi. Esimerkiksi koulunkäynninohjaajia on usein mahdollista lainata muutamaksi päiväksi muilta luokilta. Sopikaa, kenen vastuulla on ohjata mitäkin ryhmää.
7. Pidä huoli, että kaikki oppilaat tietävät, mitä heiltä prosessin aikana odotetaan, mitkä ovat työskentelyn tavoitteet ja miten se arvioidaan.
8. Prosessin aikana toimi ohjaajan roolissa. Varmista heikkojen oppilaiden pysyminen muun ryhmän mukana.
9. Varaa lopputöiden käsittelyyn ja oppilaiden itse- ja vertaisarvioinnille tarpeeksi aikaa.

## 5.2 Opettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta oppimisesta

Kaikki haastateltavat olivat epävarmoja siitä, mitä ilmiöpohjaisella oppimisella tarkoitetaan. Epävarmuus siitä, mitä ollaan tekemässä, näkyi ja kuului opettajien ja rehtorien puheissa jo ilmiöpohjaista viikkoa suunnitellessa ja kantoi läpi haastatteluihin saakka, niin etteivät kaikki haastateltavat olleet haastattelutilanteessakaan aivan varmoja siitä, mitä oikeastaan oli tehty ja minkä vuoksi (tutkijan havaintopäiväkirja).

*[K]oska tässä on nyt mun mielestä tosi paljon eroavaisuutta ja on edelleen, et meillä niinku välillä mun mielestä — rehtoritasolla ja vähän ehkä korkealla tasolla puhutaan sillai että menee vähän sekaisin tää ilmiöpohjainen oppiminen ja sit tää monialainen oppiminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet (Anne, luokanopettaja)*

Kysyin kaikilta haastateltavilta suunnilleen haastattelun puolesta välissä täsmälleen saman kysymyksen: ”Mitä sitten on ilmiöpohjainen oppiminen?” Vaikka olimme siinä vaiheessa jo puhuneet asiasta kunkin opettajan kanssa hyvän tovin, olivat opettajien vastaukset kierteleviä, epäröiviä, jopa vältteleviä. Opettajat näkivät myös oman tietämättömyytensä siitä, mitä oikeastaan oltiin tekemässä, yhdeksi haasteita tuoneeksi tekijäksi ilmiöpohjaisen viikon aikana.

*En osaa sitä ittekään kauheen tarkasti [sanoa, mitä ilmiöpohjainen oppiminen on]. Mun mielestä tää oli just se ongelma, et ei niinku oppilaille, eikä opettajille kuitenkaan kauheesti tätä teoriapohjaa esitelty ennen sitä ilmiöpohjaista viikkoa. (Sanna, aineenopettaja)*

Käsitteen määrittelyä voi lähestyä kahdesta näkökulmasta, määrittelemällä käsitteen ala, eli sen alle kuuluvat tapaukset ja toisaalta sen ominaisuudet, eli piirteet, jotka erottavat käsitteen alle kuuluvat tapaukset muista. (Laine 1999, 31.) Tässä luvussa eritellään ominaisuuksia, joita tässä tutkimuksessa haastateltavat opettajat liittivät ilmiöpohjaiseen oppimiseen. Samalla lähestymme ilmiöpohjaisen oppimisen käsitteen määritelmää sen ominaisuuksien kautta.

### 5.2.1 Liikkeelle oppilaan omasta kiinnostuksesta ja lähtökohdista

Haastatellut totesivat poikkeuksetta ilmiöpohjaisen oppimisen aiheen ja toimintatapojen lähtevän liikkeelle oppilaan omasta kiinnostuksesta. Siitä, kuinka paljon opettaja voi asettaa aiheelle raameja tai vaikuttaa oppilaiden valintoihin haastatellut olivat hieman eri linjoilla, samoin siitä, kuinka opetussuunnitelmalähtöistä ilmiöpohjainen oppiminen on.

*Ilmiöpohjainen oppiminen on sitä, että — jotain elämän ilmiötä, se pitää olla siis joku ihan selkeä ilmiö, se ei voi olla mikä vain, et keksi joku aihe, ja tutki sitä, vaan nyt esimerkiks tää nuorten sosiaalinen elämä, mikä oli meillä. Niin sä otat jonkun näkökulman ja lähdet itse tutkimaan, oppilaat itse lähtee yhdessä miettiin sitä aihetta yhdessä ja lähtee itse tutkimaan sitä. (Suvi, aineenopettaja)*

*Mutta mä ajattelen sen ilmiöpohjaisen oppimisen, että se pohjimmiltaan, näin mä oon sen ymmärtänyt, että se olisi sitä että että lähdetään siis, että lähtökohtana on joku ilmiö, et se vois olla vaikka, tulee helposti mieleen joku fysiikan ilmiö, joku ääni, ja sitten lähdettäis tutkiin sitä ääntä erilaisilla tavoilla ja siihen liittyy just se, et meillä ei välttämättä ole valmiina sitä semmosta luetteloa niistä sisällöistä, mitä tästä nyt niinku löydetään, vaan lähtökohtana on se ilmiö ja sit kun sitä lähdetään tutkimaan, niin sitä löydetään todennäköisesti monenlaisia asioita toivottavasti, jos se on hyvin ohjattua, niin löydetäänkin monenlaisia asioita. Mutta sen ei, jos se on ilmiöpohjaista, niin sen ei tarvi just lähteä siitä, esimerkiks opsien sisällöistä, että*



*meidän pitäis tämmöset sisällöt nyt niinkuin oppia tämän vuoden aikana vaan se ilmiö on siinä se tärkein juttu, se on siinä keskiössä. (Anne, luokanopettaja)*

Opettaja joutuu tasapainoilemaan ilmiöpohjaisen prosessin aikana sopivan ohjauksen ja oppilaslähtöisyyden välillä (Lonka ym. 2015, 63). Missä kulkee se ohjauksen määrän raja, jonka ylityttyä oppilas ei enää itse toimi ilmiön jäsentäjänä ja oman ymmärryksensä rakentajana? Tämän kysymyksen äärellä painivat niin tämän tutkimuksen opettajat, kuin aiempaa tutkimusta tehneet tutkijatkin. Sekä oppimisympäristön että toiminnan struktuurien tiukkuus vaihtelee oppimistilanteesta ja oppimisprosessin tavoitteista riippuen. Viime kädessä vastaus jää opettajan oman pohdinnan ja oppimiskäsityksen varaan. (Lonka ym. 2015, 63–64.)

*No se niinku että oppilas, mä niinku ajattelin itse tän, et niinku oppilas itte keksis sen aiheen, mut tietenkin se voi olla jonkin muunkin keksimä aihe ja sitten tutkitaan sitä aihetta monelta ei kantilta, esimerkiksi vaikka leivotaan munakas köksän tunnilla, ssitten tutkitaan sitä munakasta vaikka kemiallisesti, mitä tapahtuu, ja sitten tutkitaan vaikka biologiassa vaikkasen kananmunan rakennetta, että niinkun mahdollisimmna monta ainetta yhdistetään tiettyyn ilmiöön mitä niinku tutkitaan. (Kati, aineenopettaja)*

Ilmiöpohjaisen prosessin aiheen tulee olla tarpeeksi laaja ja monitahoinen, että siihen on mahdollista ottaa näkökulmia oppiainerajojen yli. Laajan aiheen rajaaminen hallittavissa olevaksi kokonaisuudeksi on yksi ilmiöpohjaisen oppimisen haaste. Hyvä opettajaohjaaja on ryhmän tukena ja varmistaa, että heillä on realistisen mahdollisuudet löytää aiheesta tietoa riittävästi. Toisaalta aiheen olisi hyvä olla myös konkreettisesti lähestyttävissä, jotta ilmiöpohjainen prosessi ei latistu pelkäksi kirjalliseksi työksi. (Lonka ym. 2015, 71–72)

## 5.2.2 Eri oppiaineet yhdistyvät ilmiön ympärille

Ilmiöpohjaisen oppimisen ero tutkivaan oppimiseen nähtiin nimenomaan sen oppiainerajat ylittävässä luonteessa.

*No niillähän on aika paljon kaikkee yhteistä, Että niinkun jos mä ajattelen nyt ihan niinku omaa oppiainetta, kun mä opetan matikkaa ja fysiikkaa ja kemiaa, niin kyllähän me käytetään tosi paljon tutkivaa oppimista. Ja sellaista. mutta ehkä niinku mä aattelen, yks, miten tää meidän koulussa toteutettiin, tää ilmiöviikko, niin tässä pysty ottaan niinku ne kaikki kaikkien aineiden kannalta. Meillä melkein, kun tutkitaan sitä munakasta, niin tutkitaan kemiallisesti valkuaisaineiden rakennetta, ei niinkään oteta niitä kaikkia muita aineita siihen mukaan. (Kati, aineenopettaja)*

Myös tutkimuskirjallisuudessa mainitaan yhdeksi tutkivan ja ilmiöpohjaisen oppimisen eroksi nimenomaan se, että ilmiöpohjaisen oppimisen tavoite on tutkia tutkivaa oppimista laajempia kokonaisuuksia (Lonka ym. 2015, 70). Haastatellut opettajat tarjosivat ilmiöpohjaisuutta ratkaisuksi ongelmiin, joita he kokivat tulevan oppiaineiden irrallisuudesta.

*Koska kyllä se meillä tietynlainen ongelma on, että nää ei kohtaa toisiaan nää oppisisällöt. Että englannissa esimerkiksi tulee Euroopan maiden nimet muistaakseni nelosella ja kielet ja kaikki, kun niitä ei oo vielä luettu es siellä maantiedossa tai ympäristöopissa, mikä se nyt sitten on se oppiaine. Ja ei oikeasti näillä oppilailla ei oo semmoista yleissivistystä enää nykyään, että tietäis, että mikä on Sveitsi. Suurin osa meidän oppilaista ei tiedä, mikä on Sveitsi ja missä se on. Niin se on mun mielestä ihan nurinkurista opetella se enganniksi. Ja ehkä tää on nyt vain yksi esimerkki, että tämmöistä juttua on aika paljon. (Anne, luokanopettaja)*

Toisaalta haastatellut opettajat näkivät ilmiöpohjaisen oppimisen haasteeksi varsinkin yläkoulun puolella aineenopettajien halun pysyä tiukasti omassa oppiaineessaan. Haastatelluista opettajista useammalla oli työhistoriaa sekä ala- että yläkoulun puolella. Erityisesti he näkivät, että aineenopettajien avoimuus toiminnalle oman oppiaineen rajojen yli heijastuu myös oppilaiden toimintaan ja vuorovaikutukseen. Luokanopettajille oppiaineiden yhdistäminen ja yhteistyö kollegojen kanssa on lähtökohtaisesti helpompaa työn erilaisen luonteen vuoksi.

Kaikki ne haastatelluista opettajista, jotka olivat olleet työelämässä yli 20 vuotta, nostivat esille kokonaisopetuksen käsitteen. Ilmiöpohjaisuuden nähtiin olevan sitä hyvin lähellä.

*Mutta kyllä semmonen tietynlainen eheyttäminen, joka sit joskus puhuttiin kokonaisopetuksesta ja näin, niin ne vähän niin kuin vaihtuu, mutta periaatteessa ne asiat on aika pitkälti samoja. (Anne, luokanopettaja)*

Vuoden 2014 opetussuunnitelma asettaa ilmiöpohjaisen oppimisen ja kokonaisopetuksen rinnakkaisiksi tavoiksi toteuttaa eheyttävää opetusta. (Opetushallitus 2014, 31). Opettajat kokivat käsitteiden sekoittuvan keskenään käytössä niin opettajien kuin rehtorienkin puheissa.

*Sitä että oppilaat, ilmiöpohjainen ja tiedonalalähtöinen on kaks eri asiaa, ne sotketaan hyvin paljon. Jopa tuolla korkeissa sfääreissä. Ja ilmiöpohjainen sitä, että oppilaat elämän eri aloilta voivat ottaa jonkun asian, joka heitä kiinnostaa, jonka he ovat kokeneet, ja sitten he sen perusteella haluavat ottaa asiasta lisää tietoa. Ja monialainen on taas ja tää tiedonalalähtöinen sitä, että esimerkiksi opetussuunnitelmasta katsotaan eri aineiden alueelta, et mitä tietoja siellä on ja sitten miten niitä voitais yhdessä opiskella jaksona vaikka tai ryhmässä tai jotain muuta. (Anna-Liisa, luokanopettaja)*

Toisaalta opettajat olivat vähän eri linjoilla sen suhteen, kuinka valittu aihe rajataan. Osa opettajista näki ilmiöpohjaisen oppimisen ottavan tutkittavaan aiheeseen tietyn näkökulman, josta käsin tutkii aihetta. Toisaalta osa näki ilmiöpohjaisen oppimisen merkityksen juuri siinä, että se lähestyy aihetta samanaikaisesti monesta eri näkökulmasta luoden ilmiöstä syvempää kuvaa. Teoriakirjallisuus on jälkimmäisellä kannalla. (Lonka ym. 2015, 70–71.)

*Jostain tietyistä näkökulmasta sitä ilmiötä. Et se ei oo tarkoituskaan se, et se ilmiö otetaan kokonaisuudessaan haltuun, vaan otetaan siitä joku pieni osa, ja tarkennetaan siihen jotenkin niinku, keskitytään siihen. Ja sit se, et tässähän nyt on hyvin paljon myös läsnä tää kaikkien toimintatapojen käyttäminen et voi myös itse sitten valita, mikä on se toimintatapa, jolla lähdetään.* (Suvi, aineenopettaja)

### 5.2.3 Opitaan muutakin kuin ainesisältöjä

Ilmiöpohjainen oppiminen mahdollistaa oppimisen tapahtumisen monella ulottuvuudella. Oppimista tapahtuu sisältötavoitteiden lisäksi myös tiedonhankinta- ja vuorovaikutustaidoissa (Lonka ym. 2015, 57, 70). Haastatellut näkivät ilmiöpohjaisen oppimisen eduksi sen, että oppilaat oppivat ainesisällön ohella työskentelytaitoja ”ikään kuin vahingossa”. Suurin osa opettajista totesi viikon aikana oppilaiden oppineen erityisesti työskentely- ja yhteistyötaitoja, tiedonhankintaa ja Power pointin käyttöä. Joku opettajista totesi ottaneensa erityiseksi tavoitteeksi viikon aikana työskentelytaitojen kehittymisen. Opettajat kokivat oppilaiden oppineen myös itseohjaavuutta ja -reflektiota.

*[Oppilaat oppi] tekeen niinku yhdessä ja itte suunnittelemaan aikataulua, kun ne suunnitteli miten se musiikkivideo kuvataan, kuka kuvaa, ja milloin on missäkin. Ne oppi niinku itte suunnitteleen ja itte tekeen. Kun aikaisemmin mä oon ollut aina se, ketä on sanonut missä pitää olla mihinkin aikaan. Ja ne itte tavallaan teki sen projektin alusta loppuun.* (Kati, aineenopettaja)

Metataitojen oppiminen on merkittävässä roolissa yhteiskunnassa, jossa lähes kaikki tieto on tarjolla internetissä sille, joka osaa etsiä oikein. Järvilehto esittää, että kouluissa tulisi keskittyä tiedonhaun opetteluun, pikaluku- ja silmäilytekniikoihin ja kriittiseen lukutaitoon. (Järvilehto 2014, 186–187.) Lonka ym. kirjoittavat ilmiöpohjaisen oppimisen monitasoisuuden asettavan opettajalle haasteita,

kun tämän täytyy punnita, minkälaiset tavoitteet asetetaan työskentelytaitojen kehittymiselle, millaiset vuorovaikutustaidoille ja millaiset sisällölliset tavoitteet, jottei tutkimusprosessi käy kokonaisuutena oppilaalle liian raskaaksi. (Lonka ym. 2015, 57.)

Haastattelemani opettajat kokivat ilmiöpohjaisen viikon aikana oppimista tapahtuneen erityisesti opiskelu- ja vuorovaikutustaidoissa, tiedollisten sisältöjen oppimisen jäädessä vähemmälle. Toisaalta Lonka ym. (2015, 70) esittävät, että kun ilmiöpohjaisen oppimisprosessin toimintatavat ovat tuttuja, on prosessia helpompi säädellä siten, että oppimista tapahtuu työskentelytapojen lisäksi myös sisällöllisten taitojen suhteen.

Luvussa 2 esittelemistäni 2000-luvun taidoista haastatteluissa nousivat esille oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittyminen, tiedonhakutaidot ja teknologiataidot, sekä kriittisen ajattelun kehittyminen. Luovuuden ja toiminnansäätelytaitojen, kuten oman työn suunnittelun ja aikataulutuksen, kehittyminen mainittiin haastatteluissa myös. Opettajat kokivat oppilaiden oppineen kaikkia edellä mainituista, mutta erityisesti haastatteluissa korostui yhteistyötaitojen ja tiedonhankintataitojen kehittyminen.

Osa haastatteluista nosti esille huolen siitä, että keskittyttäessä oppimisprosessiin ja vuorovaikutukseen, jää ilmiöpohjaisen projektin lopputuotos täysin yhdenmukaiseksi.

*Ja sitten toisaalta, heikkous on myös se, et mulle on jäänyt erittäin epäselväksi, et onko mitään väliä sillä, mikä on sen lopputuloksen laatu. Et tästä on mun mielestä puhuttu aivan liian vähän, et minkälaista laatua oppilailta sitten on lupa odottaa. Että kun se viikon tekee jotain työtä, ja lopputulos on ihan oikeesti joku kartonki, kartongin palanen, johon on liimattu ja leikattu cotypastella suoraan jostain wikipediasta tai jostain, niin voidaanko sitä pitää sen ilmiön tutkimisena? Tai ilmiöpohjaisena oppimisena? Että semmoset heitot, mitä hyvin paljon kuulee, että "kunhan jotain saa aikaseks" niin mä en oikein tiedä, et onkse oikeesti tarkoitus. Tai mä en ite, koska mun mielestä niin, tai, se on varmaan hirveesti sitten opettajasta tai ohjaajasta kiinni, mutta tota niin mun mielestä kuitenkin jotain tasoo täytyy olla ja jotain laatua. Jotain selkeesti, et voidaan todeta, et nyt oppilas on oppinut tämän ja tämän, ja nyt se jäi niinku täysin tässä mun mielestä varjoon. (Suvi, aineenopettaja)*

Osa opettajista näki ilmiöpohjaisen oppimisen olevan prosessi ja tuloksen olevan sen vuoksi toisarvoinen. Ilmiöpohjaisen oppimisen haasteeksi koettiin myös arviointi. Haastatellut uskoivat, että yläkoululaisten motivaatiota olisi parantanut, jos he olisivat selkeästi tiedäneet, miten työt arvostellaan ja mihin arvosanaan se vaikuttaa. Opettajainhuoneessa moni opettajista myös totesi huomanneensa, että oppilaat näkevät lopputuotoksen kohtuuttoman tärkeänä tutkimusprosessiin nähden. (Tutkijan havaintopäiväkirja 16.2.)

Osa opettajista oli huolissaan siitä, oppivatko oppilaat nyt todella sitten mitään kuitenkaan, kun heille annettiin vapaat kädet. Aiemmat tutkimukset jakavat saman huolen. Erityisesti kovin

strukturoiduissa oppimisympäristöissä, jotka perustuvat oppilaiden itseohjaavuuteen, syvällisen oppimisen tapahtuminen ei ole itsestäänselvyys (Häkkinen et al. 2016, 13.) Toisaalta kyse voi olla opettajien mukaan myös siitä, että ilmiöpohjaista oppimista kokeiltiin ensimmäisen kerran. (Lonka ym. 2015, 70)

Opettajat kokevat työnsä olevan vahvasti sidoksissa arviointiin. Tämä korostuu erityisesti yläluokilla. Jotta toimintatavat luokassa voivat muuttua, myös arvioinnin on muututtava (Aliusto et al. 2016, 9.) Haastatellut opettajat kokivat ilmiöpohjaisen viikon arvioinnin haastavaksi. Sama todetaan myös aiempien tutkimusten yhteydessä. (Lonka ym. 2015, 63). Haasteita tuo ilmiöpohjaisen oppimisen oppiainejakamattomuus. Kuka projektin arvioi, minkä aineen arvosanaan se vaikuttaa? Onko tämälantapaisesta projektista edes tarpeellista antaa arvosanaa?

Teknologia nähtiin luonnolliseksi osaksi ilmiöpohjaista oppimisprosessia.

*No mua kyllä oikeesti yllätti se, että kun hirveesti puhutaan näistä diginatiiveista, vaikka nyt puhutaan kyllä nykyajan nykyään myös se että ne ei oo diginatiiveja, että ne on vain tottunut näitä laitteita käyttää, mutta se että mitä niillä laitteilla tehdään, niin se on eri juttu. Niin yllätti se omien laitteiden käytön heikko osaaminen että kun nyt meillä oli kokeilussa myös se, että sai näitä omia laitteita tuoda, niin aika harva osas niitä käyttää mihinkään tällöseen ikään kuin hyödylliseen niinku tiedon siirtämiseen, tiedon tallentamiseen ja tiedon hakemiseen kyllä osattiin käyttää että osataan sitä nettiä sillä tavalla käyttää sitten se kaikki muu prosessointi olikin sitten vaikeeta. (Anne, luokanopettaja)*

Tietoa tutkimuskohteesta haettiin lähinnä internetistä. Useassa luokassa oli viikon aikana lisäksi käytössä tietokirjoja ja jotkut oppilaat tekivät viikon aikana retken kirjastoon tai omaa tutkimuskohdetta koskevaan museonäyttelyyn. (Tutkijan havaintopäiväkirja 10.2.2016.) Toisaalta osa opettajista tiedosti, että vaikka teknologia voi olla hyödyllinen prosessissa, voi ilmiöpohjaisuutta toteuttaa myös ilman teknologiaa. Tämä tuntuu haastateltujen mukaan usein unohtuvan.

## 5.2.4 Opitaan yhdessä

Haastatellut liittivät ilmiöpohjaiseen oppimiseen kiinteästi yhdessä oppimisen. Myöskään teoriakirjallisuus ei oikein tunne ilmiöpohjaista oppimista, joka ei perustuisi sosiaalisesti jaettuun tutkimusprosessiin. Ilmiöpohjaisen viikon aikana joku oppilaista työskenteli yksin, mutta opettajat kokivat sen epäonnistuneeksi ratkaisuksi (tutkijan havaintopäiväkirja).

Toisaalta haastatelluista aineenopettaja Johanna oli huolissaan siitä, että ilmiöpohjaisuus lisää paitsi oppilaiden eriarvoisuutta heikoimpien jäädessä taitavien oppilaiden varjoon, myös oppilaiden

eristäytyneisyyttä ja itsekkyyttä. Miten oppilaaseen vaikuttaa se, jos hän saa aina valita tekemisensä sen mukaan, mikä kiinnostaa? Eikö se kasvata itsekkäitä aikuisia? Aiempi tutkimuskirjallisuus näkee ilmiöpohjaisen oppimisen yhdessä toimimisen ulottuvuuden painottamisen varjelevan Johannan uhkakuvalta.

Opettajat kokivat ilmiöpohjaisen viikon aikana tärkeäksi yli luokkarajojen toimimisen. Vuosiluokat olivatkin muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta sekaisin. Yhdessä ilmiöviikossa mukana olleessa koulussa saatiin positiivisia kokemuksia myös eri-ikäisten oppilaiden yhdessä työskentelystä.

## 5.2.5 Uudenlaiset roolit

*[Ilmiöpohjaisen oppimisen] vahvuuksia on ehdottomasti se, et pallo siirtyy väistämättä ja väkisin oppilaalle. Se on se vahvuus. Mut se on samalla myös se heikkous. Et sit täytyy olla tosi tarkkana siitä että, et kuinka valtavaa palloa sinne oppilaille sit heitellään. (Suvi, aineenopettaja)*

Ilmiöpohjainen oppiminen vaatii sekä opettajia, että oppilaita omaksumaan uudenlaisen roolin. Teoriakirjallisuudessa oppilaskeskeisen oppimisen opettajan roolia kuvataan ohjaajan, keskustelun ylläpitäjän ja kanssaoppijan rooliksi. (Aliusta et al. 2016, 2.) Haastatellut näkivät roolinsa ilmiöpohjaisen viikon aikana ohjaajan rooliksi. Ohjaus on vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa, jossa tuetaan esimerkiksi ohjattavan ongelmanratkaisu-, kasvu- tai oppimisprosessia siten, että se vahvistaa ohjattavan omaa toimijuutta. (Vehviläinen 2014, 12.)

Harman (2010, 3) kuvailee opettajan työtä oppilaiden (opiskelijoiden) työntämiseksi ja vetämiseksi kohti ideoita. Tämä ajatus sopii hyvin siihen, kuinka haastattelemani opettajat kuvailivat opettajan roolia ilmiöpohjaisessa oppimisessa. Ohjaajan rooli tarkoitti haastatelluille oppilaiden kannustamista itseohjaavuuteen ja soveltamiseen, toisaalta oppilasryhmien sisäisen vuorovaikutuksen tukemista ja positiivisen tekemisen hengen luomista. Ohjaajan tehtävä on opettajien mukaan tukea ryhmän heikoimpia jäseniä siinä, että he tietävät missä vaiheessa ryhmä on menossa ja mitä heiltä odotetaan.

Ohjaajan rooli ei anna opettajalle lupaa olla passiivinen sivusta seuraaja, vaan oikein toteutuessaan se on aktiivinen ja intensiivinen rooli (Laine 1999, 5). Haastatellut opettajat olivatkin kokeneet ilmiöpohjaisen viikon erityisen raskaaksi, koska heidän täytyi olla jatkuvasti intensiivisesti läsnä. Toisaalta yksi opettajista totesi viikon olleen raskas, koska hän tunsi olonsa turhaksi. Yhteistä raskaalle kokemukselle oli siis uudenlaisen roolin hakeminen ja epävarmuus omasta paikasta ja työtehtävistä. Yksi opettajista kuvasi rooliaan ilmiöpohjaisen viikon aikana valvojan tai poliisin

rooliksi, jossa joutui vahtimaan, että kaikki (tässä tapauksessa yläkouluikäiset) oppilaat pysyivät luokassa ja tekivät suunnilleen sitä mitä pitikin. Opettajalle valikoituneiden ryhmien taidot ja motivaatio määrittivät osaltaan sitä, kuinka puhdasta ohjaajan roolia opettaja pääsi toteuttamaan.

Oppilaskeskeisen oppimisen metodeja voidaan käyttää onnistuneesti, vain jos oppilaan ja opettajan roolit vaihtuvat oikeasti, näennäinen metodien muutos ei vielä riitä. Opettajille saattaa olla haasteellista luopua omasta vallastaan ja kontrollistaan ja luottaa oppiminen oppilaan omiin käsiin. (Aliusta et al. 2016, 3.) Tätä mieltä olivat myös tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat.

Toisaalta myös oppilaat saattavat olla täysin tyytyväisiä omaan roolinsa passiivisina tiedon vastaanottajina. Oppilaat saattavat olla myös vastahankaisia osallistumaan oppimistaan koskevaan päätöksen tekoon. Tämä saattaa johtua oppilaiden tottumattomuudesta ja peloista uutta roolia kohtaan. Opettajien lailla myös oppilaat tarvitsevat ohjausta omaksuakseen uudenlaisen roolin luokassa (Aliusta et al. 2016, 8–9). Luokassa vallitsevan toimintakulttuurin muuttaminen oppilaiden toimijuutta tukevaksi on ilmiöpohjaisen oppimisen suurimpia haasteita ja samalla avainasemassa sen aidon toteutumisen kannalta. (Lonka ym. 2015, 60–61.)

Ilmiöpohjaisen viikon aikana sekä oppilaat että opettajat tasapainoilivat sopivan ohjauksen määrän ja oppilaiden itseohjautuvuuden välillä. Taustalla on ikuinen kasvatustieteen paradoksi: miten ohjata oppilas ohjauksesta riippumattomaksi. Oppilaan tulisi sosiaalistua niin, että hän pärjää yhteiskunnassa, mutta kasvuprosessin pitäisi kuitenkin toteutua hänen omista lähtökohdistaan käsin. (Vehviläinen 2014, 28.)

*Varmaan yläkoulun puolella enemmän, että jos tuntuu, että luokanopettajat niinku on tehnyt tällaista, mitä ennen sanottiin kokonaisopetuksesi ja se semmoinen otehan on luontaisesti niin kuin luokanopettajilla, ja semmoinen että monta oppiainetta on niin kuin samassa, että sitten varmaan tuolla yläkoulun puolella oli enemmänkin niin kuin sitä, että se ei ihan, et oppilaat ei päässyt ihan kiinni siihen, et mitä tässä nyt niinkuin haettiin ja, ja että tota siellä ei tietysti se perinteinen se opettajien yhdessä toimiminen ei oo niin luontevaa. Anne, luokanopettaja*

Uudenlaisessa opettajan roolissa opettajat kokivat raskaaksi epävarmuuden omasta roolistaan ja tehtävistään, ja toisaalta huolen siitä, oppiiko oppilas todella, jos se jätetään hänen omalle vastuulleen. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa olennaisessa roolissa on oppilaiden oma toimijuus. Tämä ilmenee muun muassa niin, etteivät opettajat lyö etukäteen lukkoon oppilaiden toimintamalleja, oppimistavoitteita, lopputuotoksia tai edes arviointikriteerejä. Ihannetapauksessa nämä sovitaan

yhdessä ryhmän kanssa jokaisen ilmiöprosessin aluksi opetussuunnitelman ja käytännön toteutuksen asettamia reunaehdoja noudattaen (Lonka ym. 2015, 59.)

Oppilaat eivät haastateltujen mukaan oikein osanneet hyödyntää ohjaavien opettajien apua. Opettajat näkivät yhtenä mahdollisena syynä tähän viikon huonon pohjustuksen. Haastatellut totesivat osalle oppilaista myös ohjauksen vastaanottamisen olleen haastavaa. (Vehviläinen 2014, 24.)

*[H]uomasin, että oppilaat eivät olleet valmiita ottamaan vastaan ohjausta, että oppilaat kokivat opettajien antaman ohjeistuksen ahdistavana, ja sellaisena niinku: "Meillä oli täydellinen työ, mut sit ne tuli sanoo, et sun pitää vielä tehdä, ja se oli meidän mielestä täydellinen". Eli tämmöisen niinku palautteen vastaanottaminen, reflektointi niinku ja siis semmoinen niinku oman toiminnan ohjaaminen pois sieltä mukavuusalueelta [olisivat tarpeellisia taitoja oppia] (Johanna, aineenopettaja)*

Haastatellut opettajat olivat yksimielisiä siitä, että ilmiöpohjainen oppiminen vaatii oppilailta enemmän kuin perinteisen opettajajohtoisen opetuksen seuraaminen. Osa opettajista oli huolissaan siitä, etteivät oppilaat kykene ottamaan niin suurta vastuuta omasta tekemisestään kuin mitä ilmiöpohjainen oppiminen edellyttäisi (ks. luku 5.3.1). Toisaalta aiemmissa tutkimuksissa todetaan, että ohjauksen ollessa vielä ohjaajalle uusi työtapaa saattaa hän sortua ohjattavan paapomiseen (Vehviläinen 2014, 29). On siis mahdollista, että tässä tutkimuksessa haastateltavienopettajien on vain saatava vielä kokemuksia siitä, että oppilas kyllä pärjää.

Opettajan ja oppilaan uusien roolien muodostuminen vaatii opettajan henkilökohtaisen ammattitaidon lisäksi sekä opetussuunnitelman että koulukulttuurin tukea. (Aliusta et al. 2016, 5.) Uuden roolin omaksumisessa opettajaa auttaa oma halu kehittyä ammatillisesti, kiinnostus alalla käytävää keskustelua kohtaan ja kyky reflektoida omaa toimintaansa, sekä yhteistyö muiden opettajien kanssa. (Aliusta et al. 2016, 12.) Haastatteluissa nousi esille, ettei koulukulttuuri tue oppilaskeskeistä oppimista ja ilmiöpohjaisen viikon kaltaisten projektien toteuttamista, sillä alakoulukin saattaa olla hyvin oppiainekeskeinen jo lukujärjestysteknisistä syistä. Tähän palataan tutkimuksen luvussa.

Haastatellut erottivat ohjaajan roolin selkeästi perinteisestä opettajan roolista, jossa ”*opettaja seisoo täällä edessä ja opettaa*” (Reetta, luokanopettaja). Kuitenkin haastatellut olivat myös kaikki sitä mieltä, että vaikka opettajan tehtävä kehittyisi yhä enemmän kohti ohjaajan roolia, on jotkut perusasiat pakko yhä opettaa.



*No kyllä se menee sinne ohjaamiseen, mikä toisaalta sitten taas... Tiettyyn pisteeseen asti voi opettaa. Ja perusasiat tulee opettaa, pyrkii varmistumaan siitä, että just että niinku oppilas saa sen tarvitsemansa tuen, jotta hän voi oppia. Muta se soveltamaan ohjaamiseen ja se semmoinen itseohjaavuuteen kannustaminen, niin musta se on sitä ohjaamista. (Johanna, aineenopettaja)*

*[E]t eihän se tietynlainen et vaikka opettajan rooli siirtyiskin enemmän tähän niinkuin ohjaajaksi, niin kyllähän tietynlainen opettajaajohtoisuus varmaan säilyy, et se homma on opettajan hanskassa vaikka sitten opettaja ei määrittele enää kaikkia asioita vaan että on niin kuin vastaanottavaisempi ja joustaa ja muutantuu sitten ehkä ne omat ajatukset sen myötä mikä sitä ryhmää sit kiinnostaakin. (Pirjo, luokanopettaja)*

Opettajan tehtävä on varmistaa, että lapsi jäsentää uudet asiat järkeviksi kokonaisuuksiksi liittäen ne toisiinsa ja jo aiemmin oppimaansa (Laine 1999, 5–6). Toiset oppilaat tarvitsevat tässä enemmän tukea kuin toiset (ks. luku 5.3.1).

*Mun rooli opettajana oli semmonen ohjaajan rooli, ohjasin, kuuntelin, paimensin, katsoin perään, huusin perään, tota jotenkin yritin lypsää oppilailta kun he ei ite oikein sitten välttämättä osannut kohdentaa sitä aihetta sen enempiä, et mitä he haluais tehdä ja millä lailla miten sitä aihetta vois lähestyä toisaalta vähän myös tarjoilin tietyille oppilaille. Se oli semmonen aika moninainen, vaati valtavan määrän semmosta luovuutta ja heittäytymistä, siinä piti todella unohtaa semmonen perinteinen opettajan rooli. (Suvi, aineenopettaja)*

Haastatellut liittivät ohjaajan rooliin muun muassa seuraavia tekemistä kuvaavia sanoja: toppuutella, seuraila, auttaa, etsiskellä oppilaiden tarvitsemia asioita, lypsää, kuunnella, paimentaa, katsoa perään, huutaa perään, kannustaa itseohjaavuuteen, huolehtia asiassa pysymisestä, tsempata ja vahtia. Aineenopettajien vastauksissa korostuivat järjestyksenpidolliset elementit. Ohjaajan tehtävä rinnastettiin jopa poliisin tehtävään.

### 5.3 Opettajien huolia

Haastatellut kokivat opettajien asenteiden viikkoa kohtaan olleen aika negatiivisia. Luokanopettajahaastateltavat suhtautuivat toteutettuun viikkoon aineenopettajahaastateltavia myönteisemmin. Sekä haastatellut luokanopettajat että aineenopettajat olivat sitä mieltä, että myös opettajanhuoneessa (yhtenäiskouluissa) negatiivisimmin viikkoon suhtautuivat juuri aineenopettajat. Alakoulussa opettajat ovat tottuneempia ilmiöviikon kaltaisiin oppiainerajaj

ylittäviin projekteihin. Toisaalta yhteistyö toisten opettajien kanssa on tutumpaa ja helpommin järjestettävissä. (Hakkarainen ym. 2005, 83.)

Keskimäärin opettajat, jotka olivat asettaneet oppilaille tiukimmat puitteet, joiden sisällä työskennellä, olivat tyytyväisimpiä oppilaiden tuotoksiin. Toisaalta haastatellut itse pohtivat sitä, kuinka paljon opettaja voi säädellä oppilaiden toimintaa niin, että se on edelleen oppilaslähtöistä. Toiset opettajat ottivat ilmiöpohjaisen viikon ensimmäisenä kokeiluna, jonka aikana ei olisi välttämätöntä päästä vielä hienoihin oppimistuloksiin.

*me vähän ajateltiin tuolla opettajien kesken tää viikko on nyt semmoinen kokeilu, me tiedostettiin se, että voi tulla tällöisiä tilanteita, että joku ei käytännössä saa mitään tehtyä (Reetta, luokanopettaja)*

Opettajat tiedostivat vahvasti sen, että sekä he että oppilaat toteuttivat vastaavanlaista projektiviikkoa ensimmäistä kertaa. Haastatellut olivat luottavaisia sen suhteen, että seuraavalla kerralla viikko sujuisi helpommin. Haastatteluista nousi myös ajatus siitä, että ehkä koulupolkuun uuden opetussuunnitelman aikakaudella aloittelevat oppilaat oppivat myös ilmiöpohjaisen oppimisen toimintamallit samoin kuin muunkin koulunkäynnin, ja saavat ehkä peruskoulun myöhemmillä luokilla ilmiöpohjaisen viikon aikana aikaan jotain oikeasti ryhmässä yhdessä rakentuvaa, yksilön omat kyvyt ylittävää. Tähän nykyiset yläkoululaiset eivät opettajien mukaan joitain satunnaisia poikkeuksia lukuun ottamatta päässeet.

Haastattelemieni kahdeksan opettajan ajatukset ilmiöpohjaisesta oppimisesta olivat hyvin samansuuntaisia. Opettajat olivat sitä mieltä, että tämä on periaatteessa hyvä juttu, mutta että sen toteutuksessa on otettava huomioon joitakin asioita. Opettajien suhtautuminen oli siis hyvin huolilähtöistä. Haastatellut uskoivat sen johtuvan osittain ilmiöpohjaisuuden erilaisuudesta normaaliin koulutyöhön verrattuna. He uskoivat sekä opettajien että oppilaiden asenteiden muuttuvan positiivisemmiksi ilmiöpohjaisen oppimisen toimintamallien tullessa tutummiksi. Tässä alaluvussa esittelen haastatteluissa esille tulleet huolia ilmiöpohjaista oppimista kohtaan ja myös opettajien mahdollisia ratkaisut niihin.

### 5.3.1 Huoli heikosta oppilaasta

Haastatellut opettajat totesivat ilmiöpohjaisen oppimisen sopivan hyvin taitaville ja itseohjautuville oppilaille ja antavan heille mahdollisuuden loistaa ja saavuttaa jotain ennen kokematon. Ilmiöpohjaista oppimista pidettiin erinomaisena ylöspäin eriyttämisen keinona. Vastaavasti opettajat huomasivat ilmiöpohjaisen oppimisen aiheuttavan haasteita erityisesti heikoimmille oppijoille.

Opettajat kuvasivat heikoimpien oppilaiden oman työskentelypakin olevan niin paljon edistyneitä oppilaita vähäisempi, että itseohjautuva työtap ei vain onnistunut. Oppilailla oli vaikeuksia työhön tarttumisessa ja omaan työhön kuuluvien vaiheiden hahmottamisessa, suunnittelussa ja aikataulutuksessa. Tulevan viikon työtaakka nähtiin niin suurena, ettei siitä oikein saatu kiinni. Myös puutteelliset tiedonhakutaidot aiheuttivat ongelmia. Opettajat myös epäilivät, ettei kaikkien oppilaiden aito kiinnostus oikein herää, oli aihe sitten mikä tahansa.

*Olin huomaavinani, että heikoimmat oppilaat huomasivat sen oman heikkoutensa helpommin, että kun kaikilla ei ollutkaan samat työskentelyvälineet, ei ollut samat kynä samat paperit, eikä edettykään samaan tahtiin opettajaohjoisesti. Vaikka sitä opettajaohjoisuuttakin tietysti pystytään sekin täytyy kyseenalaistaa, mutta se, että kun niin kun oppilas näkee, että joku toinen toteuttaa ihan mieletöntä spehtaakkelia, ja itse ei työkalut,*

*eikä osaaminen siihen riittää, niin se eriarvoisuus korostuu. (Johanna)*

Oman osaamattomuuden huomaaminen johti opettajien mukaan heikkoon motivaatioon ja huomion siirtymiseen projektista muuhun oheistoimintaan.

*[O]n erityyppisiä oppilaita, jos oppilas on semmoinen, ettei oikein itte saa tehtyä mitään, vaikka sais itse keksittyä aiheen, niin hän ei niinku innostu tekemään. Ja sitten ne jotenkin pyörii tuolla käytävillä, kun ne ei vaan niinku innostu siitä, että niinku, että osa oppilaista kaipaa sitä, että heille niinku sanotaan mitä tehdään, tai, että niinku kaikki ei sopeudu tällaiseen viikkoon. (Kati, aineenopettaja)*

Kun työhön tarttuminen ei innostanut, syntyi tilanteita, joissa opettaja joutui toimimaan jopa valvojan tai poliisin roolissa jopa oppilaiden turvallisuuden ollessa vaakalaudalla.

Kuinka voi tukea heikon oppilaan ilmiöpohjaista oppimista? Opettajat korostivat oppilaan motivoinnin merkitystä. Aihealuetta tulisi käänellä ja väännellä niin kauan, että jokainen ryhmä löytää siihen aidosti itseään koskettavan ja kiinnostavan näkökulman. Toisaalta opettajan tehtävä on huolehtia siitä, että heikoimmatkin oppilaat pysyvät ryhmän toiminnassa mukana. Käytännössä opettaja varmistaa, että kaikki ryhmäläiset tietävät, mitä ovat tekemässä, mitä ryhmä on tutkinut ja mikä työskentelyvaihe tulee seuraavaksi. Ohjaajan rooli lähenee opettajan roolia tarvittaessa (Vehviläinen 2014, 19).

Haastatellut totesivat heikoimpien oppilaiden keskittyneen helposti samoihin työskentelyryhmiin niissä luokissa, joissa oppilaat saivat valita täysin itsenäisesti työskentelyryhmänsä. Yksi ratkaisu voisikin olla eritasoisista oppijoista kootut työskentelyryhmät, joissa taitavammat oppijat tukevat heikoimpia (vrt. Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke, Vygotsky 1982).

Anne (luokanopettaja) huomautti lisäksi työskentelypäivien samaa aihetta työstäen olevan aika pitkiä varsinkin erityislapsille. Ratkaisuksi hän ehdotti, että työskentelyä keskeyttäisivät jatkossa kaikkien yhteiset aiheeseen liittyvät oppitunnit. Osa opettajista koki täysin omasta näkökulmastaan viikon mittaisen toteutuksen teennäiseksi ja toivoi, että jatkossa ilmiöpohjaista oppimista toteutettaisiin aidommin, jatkuvasti arjessa mukana olevana ulottuvuutena.

### 5.3.2 Huoli opettajien jaksamisesta

Myös uudenlaisen roolin omaksuminen sai viikon tuntumaan opettajista raskaalta. Haastatellut opettajat olivat kokeneet ilmiöpohjaisen viikon erityisen raskaaksi, koska heidän täytyi olla jatkuvasti intensiivisesti läsnä. Kaksi haastatelluista koki stressanneensa siitä, saavatko oppilaat mitään aikaa. Toisaalta yksi opettajista totesi viikon olleen raskas, koska hän tunsikin olonsa turhaksi. Yhteistä raskaalle kokemukselle oli siis uudenlaisen roolin hakeminen ja epävarmuus omasta paikasta ja työtehtävistä.

Haastatellut opettajat ottivat poikkeuksetta haastatteluissa esille sen, kuinka yllättävän raskas viikko oli ollut opettajille. Haastateltujen mielestä viikkoa helpotti opettajan vastuulla olevien oppilaiden oma-aloitteisuus ja innokkuus, toisaalta viikko oli kaikkein rankin niille opettajille, joiden täytyi koko ajan patistella ryhmiään töihin.

*Se [raskaus] johtuu varmaan siitä, että kun kun se vaatii niin paljon sitä heittäytymistä ja kun ei pystynyt oikein itse ennakolta muuta kun siinä hetkessä miettimään, et mitä siinä seuraavaks pitäis tehdä. Ja sit piti olla koko ajan niin siinä täysillä läsnä. Ja kaikille vaikutteille altis. Ja mulle kävi sit vielä niin, että mulla oli tosi haastavat ryhmät niinku jotenkin ohjattavana eli just niinku siinä kävi miten me oli osattu ennakoida, eli tietyt porukat hakeutu keskenään ja sit mulla oli ohjattavana semmoset porukat joita ei olis voinut koko viikon aikana vähempää kiinnostaa tää koko homma. Et mulla meni hirveesti aikaa, et mä sain ylipäätään pidettyä niitä ryhmiä täällä koulun sisäpuolella ja luokassa ja paikoissa joissa heidän kuuluu olla. (Helena, aineenopettaja)*

Raskautta lisäsi myös viikon intensiivisyys ja paineet siitä, että oppilaiden tulisi saada myös jonkinlainen tuotos aikaan. Aineenopettajat olivat tottuneet turvautumaan vahvaan ainesubjektiosaamiseensa ja kokivat olevansa vierailia vesillä ollessaan tiedon suhteen oppilaiden kanssa samalla tasolla kun aiheet eivät koskettaneetkaan heidän osaamistaan. Haastatellut opettajat totesivat viikon rankkuuden olevan toisaalta myös kytköksissä opettajan omaan asenteeseen, siihen

kokiko hän viikon lähtökohtaisesti seikkailuna vai koettelemuksena. Myös opettajan aiemmat toimintatavat ja tottuneisuus samanaikaisopettajuuteen vaikuttivat viikon raskauteen.

*[O]salle tää oli hirveän raskas ja rankka viikko ja osa sitten oli sitä mieltä, että oli niin kuin mukavaa ja toimivaa. Jotenkin se opettajan tapa suhtautua ja sitten se oma toimintatapaaika paljon vaikuttaa, että millainen kokemus siitä tuli. (Reetta, luokanopettaja)*

Opettajien stressiä ja väsymystä lisäsi epätietoisuus siitä, mitä oikeastaan oltiin tekemässä. Opettajille oli epäselvää se, kuinka strukturoitua ilmiöpohjaisen oppimisen pitäisi olla. Jo viikkoa edeltävissä suunnittelukokouksissa kävi ilmi, etteivät opettajat olleet aivan varmoja, mitä olivat suunnittelemassa. Jo suunnittelukokouksissa opettajat ihmettelivät ilmiöpohjaisen oppimisen suhdetta esimerkiksi tutkivaan oppimiseen. Ilmiöpohjaiseen oppimiseen liitettiin jopa täysin virheellisiä ulottuvuuksia. (Tutkijan havaintopäiväkirja 24.11.2015.)

Opettajat kokivat myös epävarmuutta siitä, miten ohjata oppilaita oppilaslähtöiseen projektityöskentelyyn.

*Tämän pitäis olla oppilaslähtöistä, mut kyllähän meidän pitää tosi paljon auttaa—tää on oppilaslähtöistä niin mulla ei oo oikeutta puuttua mihinkään ryhmäjakoihin tai... (opettaja suunnittelukokouksessa, tutkijan havaintopäiväkirja 4.2.2016)*

Suurimmaksi tukea antavaksi tekijäksi ilmiöpohjaisen viikon aikana haastatelluista sekä luokan—että aineenopettajat kokivat kollegiaalisen tuen. Suhtautumisessa oppiainerajat ylittävään yhteistyöhön oli eroja luokanopettajien ja aineenopettajien välillä. Alakoulussa opettajien on helpompaa järjestää yhteistyö toisten opettajien kanssa, kuin yläkoulussa ja opettajat ovat myös tottuneempia yhteistyöhön (Hakkarainen ym. 2005, 83). Osa tutkimuksessa haastatelluista luokanopettajista näki ongelmallisena juuri yläkoulun ainejakoisuuden ja aineenopettajien tottumattomuuden oppiainerajat ylittävään yhteistyöhön. Tutkimusten mukaan 2000-luvun taitoja tukeva opetus edellyttää toteutuakseen opettajien välistä yhteistyötä, jossa ideoita jaetaan ja kehitetään. Kollegojen tuki on ensiarvoisen tärkeää myös uusia opetusmenetelmiä kokeillessa ja omaa opetusta uudistaessa. Tutkimusten mukaan myös koulun johdon tuella on iso merkitys opetusmenetelmien kehittämiseksi. (Harju 2014, 45–46.)

### 5.3.3 Huoli riittävistä resursseista

Haastatellut kokivat yhdeksi ilmiöpohjaisen oppimisen haasteeksi sen, että se vie aikaa enemmän kuin opettajajohtoisempi opetus, eikä lukuvuodessa ehdi käydä läpi kaikkia opetussuunnitelmassa vaadittuja teemoja. Saman huolen jakavat esimerkiksi Kyproksella oppilaskeskeistä opetusta kokeilleet opettajat (Aliusto et al. 2016, 12). Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat pohtivat, voisiko ratkaisu olla harvempien teemojen syvällinen opiskelu laajan mutta pintapuolisen tietämyksen sijaan.

Ilmiöpohjaisen viikon kehittämiskohdaksi moni haastatelluista sanoi viikon aikataulutuksen. Erityisesti töiden lopputarkastellun koettiin jääneen puutteelliseksi lähes kaikissa kouluissa. Opettajat kokivat ongelmalliseksi myös teknologian riittämättömyyden kaikille halukkaille. Koulujen internetyhteys ei riittänyt kaikkiin laitteisiin, eikä tietokoneita tai tabletteja riittänyt tarpeeksi jokaiseen luokkaan. Tämä oli myös yksi opettajien stressiä ilmiöviikon aikana lisännyt tekijä, että vapaita laitteita piti metsästä milloin mistäkin. Toisaalta opettajat totesivat, että koko koulun yhteinen viikko ei välttämättä ole enää jatkossa se, miten ilmiöpohjaisuutta toteutetaan, ja laitteet riittävät hyvin esimerkiksi yhdelle tai kahdelle vuosikurssille kerrallaan.

Oppiaineiden eheyttämistä ilmiöpohjaisesti haastoi haastateltavien mukaan myös liian joustamattomat lukujärjestykset jo alaluokilla,

### 5.3.4 Mikä avuksi huoleen?

Mitä strukturoidummin viikkoa toteutettiin, sitä tyytyväisempiä opettajat olivat, sekä eri kouluja että luokkia vertailtaessa. Niissä alakoululuokissa, joissa oppilaat olivat saaneet valita sekä aiheet, että ryhmät täysin itsenäisesti, ei opettajien mukaan oltu päästy kovin erikoisiin lopputuloksiin. Näiden luokkien ohjaajina toimivat opettajat totesivat jälkeenpäin, että viikkoa olisi täytynyt suunnitella etukäteen tarkemmin. Luokissa, joissa tarkemmat tutkimusaiheet päätettiin oppilaiden ajatusten ja kiinnostusten perusteella, mutta kuitenkin opettajajohtoisesti, opettajat olivat tyytyväisempiä sekä viikkoon, että oppilaiden oppimiseen ja lopputuotoksiin.

Kaikki opettajat korostivat sitä, että tämä oli ensimmäinen kerta, kun tällaista tehtiin. Myös oppilaiden oppimista ja lopputuotoksia peilattiin sitä vasten. Kaikilla haastatelluilla opettajilla oli myös selkeä näkemys siitä, että vastaavat projektiviikon kehittyvät, kun niitä tehdään useammin.

Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että seuraava vastaavanlainen projekti tulee olemaan helpompi sekä heille, että oppilaille. Myös teoriakirjallisuudessa todetaan ilmiöpohjaisten projektien helpottuvan, kun työskentelytavat tulevat oppilaille tutummiksi. Tällöin energiaa ei kulu niin paljon yleiseen sähläykseen ja toimintatapojen opetteluun, vaan tilaa jää myös ainesisältöjen oppimiselle. (Lonka 2015, 70.)

#### **5.4 Vuoden 2014 opetussuunnitelma tiennäyttäjänä vai uudenlaista opettajuutta etsimässä?**

Ympäristön kehittyminen vaikuttaa väistämättä myös kouluun. Toisaalta koulun tehtävä on uudistaa yhteiskuntaa ja ohjata sen kehittymistä. Opettajat ovat merkittävässä roolissa paitsi koulutuksellisen myös yhteiskunnallisen muutoksen portinvartioina (Nyyssölä ym. 2013, 17–18). Haastatellut olivat sitä mieltä, että jonkinlainen murros yhteiskunnassa on tapahtumassa. Muutos liittyy opettajien käsityksissä monikulttuurisuuden lisääntymiseen maahanmuuton myötä, mutta myös yhteiskunnan digitalisoitumiseen ja sen vaikutuksiin perinteisiin ammatteihin. Enää opiskeluista ei valmistu yhteen tiettyyn ammattiin ja työpaikkaan loppuelämäkseen, vaan työntekijän tulee olla muutoskykyinen ja sietää painetta ja epävarmuutta.

Haastatellut nostivat esille jo aiemmin tässä tutkimuksessa esiteltyjä 2000-luvun taitoja, joita ilmiöpohjainen oppiminen pyrkii vahvistamaan, tarpeellisina taitoina erityisesti työelämässä pärjäämiselle ja totesivat koulun täytyvän kasvattaa kansalaisia, jotka ovat itseohjautuvia ja pärjäävät työelämän muutoksissa. Tutkimuksessa haastatellut opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että suunta, johon uusi opetussuunnitelma vie suomalaista koulua, on oikea.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kyky asettua syrjään ja antaa oppilaan loistaa nähdään opettajan ammattitaidon mittariksi (Aliusta et al. 2016, 6). Uusi opetussuunnitelma ei muuta tätä, vaan ainakin tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat olivat sitä mieltä, että ammattitaitoiset opettajat ovat olleet jo ennen vuoden 2014 opetussuunnitelmaa ohjaajia.

*Ja niinku monet tietenkin, oon huomannut kahvipöytäkeskusteluissa, että se opettajan toimiminen ohjaajana on niinku semmoinen punainen vaate. Et eikös me sitten enää opetetakaan ollenkaan. Mutta musta tuntuu, että tässäkin on semmoinen, että suurin osa meistä opettajista on jo ohjaajia. Että on sitä frontaaliopetusta karsittu jo niin paljon (Johanna, aineenopettaja)*

Opettajat kokivat toteuttavansa oppiaineen sisällä tapahtuvaa oppilaslähtöistä opetusta jatkuvasti omassa työssään. Oppilaslähtöinen ote nähtiin jopa opettajan ammattitaidon mittariksi. Se, koettiin sen olevan ilmiöpohjaista vai tutkivaa oppimista, vaihteli opettajien välillä.

*Mua siis vähän tää koko...Tai tuntuu niin hassulta tää koko aihe, koska tätähän tekee koko ajan tässä työssä. Siis koko ajanhan me niinku käytetään sitä ilmiöpohjaista opetusta. Nyt vaan sille on annettu tällöinen nimi, ja oli tällöinen teemaviikko mut periaatteessa, kun mä mietin omaa, omia opetustunteja, niin en mä tiä muuttuuko mulla. Kun mä niinku mietin, mitä se tarkoittaa, niin kyllähän mä käytän sitä koko ajan paljon, mutta se, että se on tällöinen ainerajat ylittävä, niin sitä ei oo käytetty aikaisemmin. (Kati, aineenopettaja)*

*Tai siis jotenkin ajattelen ite sitä niin, että jokainen, että jos on joku opettaja, joka ei jo tee sitä, työssään, niin sitten on sitten ehkä väärällä alalla. Että jokaisen opettajan tulisi työssään pystyä kannustamaan ilmiöpohjaisesti oppilaita tutustumaan näihin asioihin, opittaviin asioihin. Koska peruskoulun yleissivistävä tavoite, niin senhän on kaikilla tavoin kytkeydyttävä yhteiskunnan ilmiöihin. (Johanna, aineenopettaja)*

Opettajat eivät siis välttämättä nähneet omassa toiminnassaan tarvetta muutokselle uuden opetussuunnitelman myötä. Osa opettajista ajatteli jo toteuttavansa opetussuunnitelman mukaista opetusta luokassaan, osa oli sitä mieltä, että opetussuunnitelma on tarkoitettu noudatettavaksi vain laimennettuna. Toisaalta täysi opettajajohtoisuus nähtiin kuitenkin kielteisenä ja vanhanaikaisena.

*Et kyllä varmaan opettajatkin niinku on aika, jokaisella on oma tyylinsä ja erilaiset kokemukset ja eri reitti siihen, minkälainen opettaja tällä hetkellä on että kuka sit peilaa sitä mihinkin kokemuksiinsa, mutta eiköhän sieltä [uudesta opetussuunnitelmasta] sitten löydy [jokaiselle se oma tie].. Pelottavinta on se, jos joku opettaja jatkaa ihan samalla tavalla joka ei oo lähellekään tätä opsin ajatusmaailmaa. (Pirjo, luokanopettaja)*

Sekä tutkimuskirjallisuus että haastatellut uskovat, että itseään oppilaskeskeisenä pitävät opettajat saattavat todellisuudessa käyttää luokassaan hyvin perinteisiä ja vanhentuneisiin oppimistavoitteisiin tähtääviä toimintamalleja kuten opettajan luennointia ja mekaanisia tehtäviä (Aliusta et al. 2016, 8; Harman 2010, 3).

Oppilaskeskeisyyden lisäksi haastatellut toivoivat uuden opetussuunnitelman avaavan erityisesti aineenopettajien asenteita avoimemmiksi oppiainerajat ylittävälle yhteistyölle. Opettajat näkivät opettajien mutkattoman yhteistyön tukevan myös oppilaiden yhteisöllisen oppimisen taitoja sekä esimerkin että koulutyötä rajoittavien rakenteiden purkamisen kautta. Myös opettajajohtajuutta (teacher leadership) käsittelevissä tutkimuksissa on todettu koulun opettajien ja johdon



demokraattisuuden ja yhteistyön tukevan oppilaiden yhteisöllisyyteen ja demokraattiseen toimijuuteen kasvamista (Blair ym. 2011). Haastatellut opettajat korostivat, että opettajien toiminnan muutos ei voi tulla pakotetusti ylhäältä päin, vaan sen on noustava opettajien omasta halusta kehittyä. Erityisesti omasta oppiaineesta ulospäin suuntautuminen lähtee opettajan omien asenteiden avautumisesta. Pakotettu yhteistyö ei ole hedelmällistä eikä anna oppilaille esikuvaa aidosta dialogisesta vuorovaikutuksesta.,

Toisaalta opettajat myös suhtautuivat monialaisten oppimiskokonaisuuksien tuomaan muutokseen skeptisesti todeten kasvatustieteellisten trendien vaihdelleen suunnasta toiseen koko peruskoulun olemassaolon ajan. Erityisesti esille nousi kokonaisopetuksen käsite monialaisten oppimiskokonaisuuksien jo kauan keskusteluissa mukana olleena lähikäsitteenä.

*Mä oon nyt ollut tän kaksikymmentä vuotta opettajana, niin mä vähän pahoin pelkään, että nää menee tällaisina aaltoina nää trendit, että, että mä oon lähtenyt sieltä kokonaisopetusmaailmasta siihen aikaan, kun mä oon valmistunut, niin se oli niinkuin sellainen iso sana. (Anne, luokanopettaja)*

Opettaja peilaa työssään oppimiskäsitystään. Jotta koulu todella muuttuu, täytyy opettajien käsitysten muuttua ensin. Sekä Aliusto et al. (2016, 11) että Häkkinen et al. (2016, 4) näkevät opettajankoulutuksella olevan tärkeän tehtävän opettajan omien koulukokemusten toistamisen ehkäisemisessä. Opettajan kasvua oppilaskeskeisempään opetukseen ja uusiin toimintamalleihin helpottaa myös kollegojen ja esimiehen tuki. (Harju 2014, 45–46.) Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat nostivat kollegiaalisen yhteistyön ilmiöpohjaisen viikon tärkeimmäksi voimavaraksi. Työtiimeissä suunniteltiin viikon aikana käytettyjä työtapoja ja purettiin viikon raskautta.

Johanna (aineenopettaja) tosin toppuutteli koulun muuttumistarvetta muistuttamalla, että suomalainen koulu on jo nyt tutkimusten mukaan todella hyvä. Johannan näkemys oli, että koulua ei tule väkisin muuttaa pelkän muutoksen vuoksi, vaan syiden tulee olla todellisia ja muutoksen perustua tutkittuun tietoon. Esimerkiksi hän nosti koulun teknologisoitumisen. Tietokone tai mobiililaitte ei ole edelleenkään oppimisen elinehto vaan ennemmin apukeino.

Toisaalta ilmiöpohjaisen oppimisen toivottiin osaltaan olevan vastaus suomalaisten lasten huonoon kouluviihtyvyyteen. Tämän tutkimuksen perusteella erityisesti alakoululaiset suhtautuivat ilmiöpohjaiseen projektiin innostuneesti. Yläkoulun oppilailla innostus vaihteli enemmän ryhmästä ja oppilaiden taitotasosta riippuen. Mitään ihmepeleistä ilmiöpohjaisesta oppimisesta ei voi tämän tutkimuksen perusteella siis suomalaisten kouluviihtyvyysoongelmiin luvata, mutta vaihtelua se joka tapauksessa haastateltujen mukaan tuo koulun arkeen.

Opettajien asennetta tulevaisuutta kohtaan voisi kuvailla tyynen odottavaksi. Haastatellut uskoivat koulun kehityksen tapahtuvan niin hitaasti, että todelliset seuraukset uusille

opetusmenetelmille nähdään vasta vuosien päästä. Tällä hetkellä voidaan vain esittää arvauksia siitä, mitkä ovat todellisuudessa vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden vaikutuksen suomalaiseen kouluun.

# 6 POHDINTA

## 6.1 Johtopäätökset

Tutkimuksessa haastatellut opettajat ajattelivat ilmiöpohjaisen oppimisen lähtevän oppilaan omista kiinnostuksen kohteista liikkeelle. Opettajien mukaan ilmiöpohjaisessa oppimisprosessissa yhdistellään tyypillisesti eri oppiaineisiin liitettyjä näkökulmia ja työtapoja, ja tarkoitus on oppia paitsi tutkimuksen kohteesta syvällistä tietoa, myös monipuolisia työskentelytaitoja prosessin aikana. Haastatellut näkivät sekä yhteisöllisyyden että teknologian olevan olennaisesti ilmiöpohjaisuuteen liittyviä tekijöitä.

Opettajien mielestä ilmiöpohjaisen oppimisen vahvuus on se, että suurin osa alakoululaisista ja osa yläkoululaisistakin koki sen erittäin motivoivaksi. Toinen vahvuus opettajien mielestä oli ilmiöpohjaisen oppimisen mahdollisuudet opettaa sekä työskentelytaitoja että syvällistä tietoa tutkittavasta aiheesta samanaikaisesti. Sekä opettajat että oppilaat tuntuivat tämän tutkimuksen perusteella olevan epävarmoja omasta roolistaan ilmiöpohjaisessa oppimisessa. Opettajat olivat huolissaan heikoimpien oppilaiden jäämisestä ilman tarvittavaa tukea ja oppimista tukevaa struktuuria ilmiöpohjaisen oppimisprosessin toteutuksen aikana. Omaa rooliaan haastatellut opettajat kutsuivat ohjaajan rooliksi. Siihen ajateltiin kuuluvan oppilaiden auttamista ja tukemista, neuvomista ja valvomista. Ohjaajan rooli koettiin raskaaksi ja intensiiviseksi.

Opettajien haastattelujen perusteella ilmiöpohjaisella oppimisprojektilla on onnistuessaan hyvä mahdollisuus tukea 2000-luvun taitoihin kasvamista. Erityisesti tässä tutkimuksessa luvussa 2 esitellyistä taidoista haastatteluissa nousivat esille vuorovaikutus-, tiedonhaku- ja teknologiataitojen kehittyminen. Toisaalta tämän tutkimuksen perusteella epäonnistuessaan ilmiöpohjainen oppiminen jää vain jo tiedetyn asian esittelyksi ja oppimista tapahtuu vain näennäisesti. Todellista oppimista tapahtuu todennäköisemmin, kun sekä ohjaavilla opettajilla että prosessia toteuttavilla oppilailla on selkeä kuva siitä, mitä ollaan tekemässä ja mitkä ovat prosessin tavoitteet. Oppilaiden täytyy olla myös tietoisia siitä, keneltä aikuiselta he voivat kysyä apua sitä tarvitessaan.

## 6.2 Luotettavuustarkastelu

Tämä tutkimus keskittyi erityisesti projektimuotoisen ilmiöpohjaisen oppimisen toteutukseen ja sen herättämiin ajatuksiin opettajissa, sillä kaikilla haastattelemillani opettajilla oli taustalla pari viikkoa aiemmin koettu ilmiöpohjainen viikko. Vaikka haastattelemistani opettajista enemmistö toi haastattelussa oma-aloitteisesti esille, että ilmiöpohjaista oppimista voi yhtä lailla toteuttaa yhden oppitunnin sisällä, perustuivat heidän mielipiteensä ja asenteensa projektiviikkoon. Keskityin haastatteluissa ehkä jopa liian paljon kyselymään ilmiöpohjaisesta viikosta itse ilmiöpohjaisen oppimisen sijaan. Tarkoitukseni oli, että opettajat pääsisivät aiheeseen paremmin kiinni omien pohjakokemustensa takia, mutta ehkä osittain haastattelujen rakenteen vuoksi (ks. sisältörunko liitteestä 1) opettajat peilasivat ajatuksiaan paljon projektiviikkototeutuksen kautta.

Ilmiöpohjainen viikko suunnitteluprosesseineen toimi siis pohjustuksena ja ajatuksien herättelijänä haastattelemilleni opettajille. Opettajilla oli haastattelutilanteessa taustalla vähintään tämän yhden viikon mittainen kokemus ilmiöpohjaisen oppimisen ohjaamisesta. Halusin tutkia nimenomaan asiaan jo vähän perehtyneiden opettajien käsityksiä, jotta tutkimukseni voisi raottaa myös vähän sitä todellisuutta, mitä ilmiöpohjainen oppiminen todellisuudessa koulumaailmassa tarkoittaa. Uskon, että vastaukset olisivat olleet erilaisia, jos haastattelemani opettajat olisivat olleet vähemmän tai eivät lainkaan perehtyneitä ilmiöpohjaisuuteen. Tutkimukseni ei siis pyri yleistettävyyteen kuvatessaan opettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta oppimisesta, vaan ennemmin antaa välähdyksen siitä, mitä kaikkea ilmiöpohjaisuuden voidaan ajatella olevan ja miten sitä esimerkiksi voidaan kouluissa toteuttaa.

Vapaaehtoisten haastateltavien löytäminen oli melko haastavaa. Lähetin haastattelupyynnön kaikkiin ilmiöpohjaisen viikon projektissa mukana olleisiin kouluihin ja sain sitä kautta kaksi haastateltavaa. Loppuja haastateltavia lähestyin henkilökohtaisesti edellisten haastateltujen suositusten mukaisesti. Todennäköisesti haastateltavani suhtautuivat siis ilmiöpohjaiseen projektiviikkoon hiukan keskimääräistä positiivisemmin, vaikka heilläkin oli hyvin kriittisiä mielipiteitä. Toisaalta moni toi myös haastattelussa esille sen, että suhtautuminen projektiin vaihteli opettajien kesken paljon.

Olin mukana ilmiöpohjaisen viikon toteutuksena tutkijaopettajana. Toimin siis yhtenä ohjaavista opettajista ja samalla havainnoin omaa ja muiden kanssani samoja ryhmiä ohjaavien opettajien toimintaa. Havainnointi lisää haastattelujen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2004, 201). Opettajat vastasivat minulle oletettavasti rehellisemmin, koska olin jakanut heidän kanssaan saman kokemuksen ja ollut myös kahvihuonekeskusteluissa mukana. Olin mukana myös projektissa

mukana olevien koulujen johtotiimien yhteisissä suunnittelupalavereissa jo syksyllä 2015. Niissä olin kuitenkin enemmän kuuntelijana ja havainnoijana kuin niinkään aktiivisena osallistujana.

Tulkinta on olennainen osa laadullista sisällönanalyysia. Jopa samasta aineistosta on kahden tutkijan mahdollista tehdä täysin toisistaan eroavia tulkintoja. Tästä syystä on tärkeää, että tutkija kirjoittaa tarkasti auki oman tutkijapositionsa. (Krippendorff 2004, 22, 25, 30.) Tämän tutkimuksen oppimiskäsitys on sosiokonstruktivistinen ja lähestyn aihetta vuoden 2014 opetussuunnitelmasta käsin. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkimuksen oppimiskäsitys on luettavissa luvussa 2.1. Olen pyrkinyt myös kirjoittamaan tarkasti auki ja perustelemaan tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat perustellisesti.

Tärkeä osa pro gradu –tutkimuksen tekoa on aiheen rajaaminen. Ilmiöpohjainen oppiminen on laaja käsite ja tämän tutkimuksen näkökulma olisi voinut olla onnistuneesti myös aivan toisenlainen. (Hakala 2008, 85–86.) Halusin lähestyä aihetta opettajien näkökulmasta, sillä kokemukseni mukaan ylhäältä päin annettu uusi toimintamalli saa todellisen muotonsa sitä arkipäivän työssä toteuttavien toimijoiden (tässä tapauksessa opettajien) ajatuksissa ja teoissa. Mielestäni tämä tutkimus onnistui avaamaan erityisesti niitä pelkoja ja huolia, joita opettajilla saattaa uusia toimintamalleja kohtaan olla.

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli, miten ilmiöpohjainen oppiminen kehittää 2000-luvun taitoja. Kysymyksenasettelu ei ole aivan ongelmaton, sillä 2000-luvun taitoja ei liene mahdollista määritellä täydellisesti, vaan käsittelyyn täytyi valita vain jotain taidoista. Tutkimuksen luotettavuutta lisää kuitenkin se, että valintoihin johtaneet syyt on pyritty kirjoittamaan esille ja perustelemaan.

Tutkimukseni ontologinen perusta jäi hataraksi. Alun perin aloin tehdä fenomenografista tutkimusta, mutta analyysivaiheessa analyysi muodostuikin fenomenografisen aineiston analyysin sijasta sisällönanalyysiksi. Tämän tutkimuksen aineiston analyysi olisi voinut olla perustellusti myös fenomenografinen. Tutkimuksessa on muutenkin paljon fenomenografisia piirteitä, ja tarkoitus on tutkia opettajien käsityksiä. Sisällönanalyysin avulla muodostettu kuva opettajien ajatuksista näyttäytyy analyysissa hiukan eri lailla, kuin miltä fenomenografinen analyysi olisi näyttänyt. Uskon, että myös sisällönanalyysin kautta tämä tutkimus tavoittaa jotain siitä, mitä opettajat suurin piirtein ja mahdollisesti ilmiöpohjaisesta oppimisesta ajattelevat. Sisällönanalyysi antaa mahdollisuuden tarkastella opettajien käsityksiä yhtenäisenä kokonaisuutena luoden kokonaiskuvaa yksittäisten käsitteiden sijaan. Fenomenografinen ajatus kulkee tutkimuksen taustalla alusta loppuun.

### *6.3 Mikä on ilmiöpohjaisen oppimisen anti 2000-luvun koululle?*

Ilmiöpohjaisen oppimisen oppimistavoitteet ovat tyypillisiä 2000-luvun taitoja (ks. luku 2.3): tiedonhakutaitoja, itseohjaavuuden ja –reflektoinnin taito, yhteistoiminnallisia taitoja, kriittisen ja analyyttisen ajattelun taidot ja toisaalta luovuuden ja itseilmaisun taito. Ilmiöpohjainen oppimisprosessi myös tarjoaa parhaimmillaan aidosti toimivan alustan näiden taitojen kehittämiseen.

Haastatteluissa nousi esiin kysymys siitä, onko ilmiöpohjainen oppiminen vain uuden nimen antamista sille, mitä kouluissa ollaan tehty vuosikaudet. Haastatellut ottivat esille kokonaisopetuksen ja eheyttävän opetuksen käsitteet. Myös kirjallisuudessa tunnustetaan, että ilmiöpohjainen oppiminen perustuu vanhaan oppimisfilosofiaan, ja että siinä on paljon yhteneviä piirteitä esimerkiksi tutkivan oppimisen kanssa. Ilmiöpohjaisen oppimistavoitteet, 2000-luvun taidot, eivät myöskään ole todellisuudessa vain 2000-luvun taitoja (ehkä teknologiaan liittyviä taitoja lukuun ottamatta), vaan monet niistä ovat olleet olennaisia yhteiskunnassa pärjäämiselle jo vuosisatoja. (Häkkinen et al. 2016, 7.) Uskon, että paljon on kiinni siitä, miten ilmiöpohjaista oppimista toteutetaan. Jos vastuu oppimisesta ei tosiasiallisesti ja onnistuneesti siirry opettajalta oppilaalle tai jos se jää oppilaalle ulkokohtaiseksi, niin silloin ilmiöpohjainen oppiminen on vain hieno uusi termi koulun jokapäiväiselle toiminnalle. Tällöin se saattaa jopa tässäkin tutkimuksessa siteerattujen tutkimusten mukaan olla vaarallista ja jättää oppilaan täysin heitteille. Mutta jos vastuunsiirto onnistuu ja oppilas ottaa aktiivisen toimijan roolin omakseen, uskon tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien lailla, että ilmiöpohjaisella oppimisella voi olla suomalaiselle koululle paljon annettavaa. Uskon, että parhaimmillaan ilmiöpohjainen oppiminen antaa oppilaille mahdollisuuden saavuttaa jotain uskomattoman hienoa, uskon, että sen parissa voi saada oivalluksia, jotka eivät unohdu koko elinaikana.

Tämän tutkimuksen mukaan tyytyväisimpiä oppilaiden toimintaan ja tuotoksiin olivat opettajat, joiden luokissa ilmiöpohjainen viikko toteutettiin kaikkein opettajajohtoisimmin. Uskon, että osittain kyse oli epävarmuudesta viikon onnistumisen suhteen. Toivon, että nämäkin opettajat antavat ilmiöpohjaisuudelle jatkossa mahdollisuuden toteutua vielä enemmän oppilaiden omista lähtökohdista käsin. Luulen, että ilmiöpohjaiseen oppimiseen ollaan tyytyväisempiä jatkossa, kun työskentelytapa muuttuu tutummaksi.

Uusia oppilaskeskeisiä oppimismenetelmiä toteutetaan jo onnistuneesti ympäri maailmaa, joten kouluroolitus on mahdollista murtaa uuteen muotoon. Ilmiöpohjaisen oppimisen onnistunut toteutus ei siis ole mahdoton tehtävä, vaikka paljon prosessi sekä oppilailta että opettajilta vaatii. (Järvillehto 2014, 214.) Tässä tutkimuksessa nousi esille monia osatekijöitä, jotka ovat

välttämättömiä koulun muutokselle. Ennen kaikkea opettajien käsitysten omasta opettajuudestaan on muututtava opettajajohtoisesta oppilaskeskeisempään suuntaan. Sitä kehitystä tukee opettajankoulutus, opettajien yhteistyö ja keskinäinen tuki, sekä esimiehen ja hallinnon (valtakunnallisesti Opetushallituksen) asettamat raamit ja painotukset.

## *6.4 Mitä on ilmiöpohjainen oppiminen?*

Mitä on ilmiöpohjainen oppiminen? Tähän kysymykseen lähdin syksyllä 2015 etsimään vastausta ja vastauksen selvittäminen motivoi ja innosti minua läpi tutkimusprosessin. Tiedonjano ja tahto ymmärtää siivittivät niin teoriakirjallisuuden kahlaamista kuin loppumattomalta tuntuvaa litterointiurakkaakin. Mutta sainko vastausta? Törmäsin toisistaan aivan täysin eroaviin ajatuksiin ja mielipiteisiin ja melkein hukuin rinnakkaisten ja päällekkäisten ja allekkaisten käsitteiden viidakkoihin. Vaikka ilmiöpohjaisella oppimisella on kaikkien vastaajien mielestä epäilemättä jotain yhteisiä piirteitä, rakentaa jokainen opettaja siitä hieman omanlaisensa kuvan ja toteuttaa sitä työssään omalla tavallaan, omalla ymmärryksellään ja ammattitaidollaan.

Minulle tämä tutkimus oli tutkimusmatka omaan opettajuuteeni ja oppimiskäsitykseeni. Syksyllä 2015 tutkimuksen tekoa aloitti kokematon luokanopettajaopiskelija, jolla olivat käsitteet sekaisin ja hukassa. Tahtoisin ajatella, että tänään pro gradu- tutkielman palauttaa luokanopettaja, joka osaa jäsenellä omaa oppimiskäsitystään ja opetusmenetelmiään ja ehkä jopa nähdä käsitteiden takaa oppijan kasvot ja tarpeet.

Ilmiöpohjaisesta oppimisesta on olemassa vasta kovin vähän tutkimustietoa tai teoriakirjallisuutta. Siksi ilmiöpohjainen opetus ja ilmiöpohjaiseen oppimiseen ohjaus muodostuu opettajien käsityksien pohjalle. Opettajien käsitykset siis muokkaavat koulussa toteutuvaa todellisuutta. Tästä syystä on arvokasta, että toiminnan takana olevia käsityksiä selvitetään ja avataan. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollut tuottaa yleistettävää tietoa. Sen sijaan sen tarkoitus oli antaa kurkistus siihen, minkälaisia ajatuksia opettajilla ilmiöpohjaisesta oppimisesta mahdollisesti on ja miten ilmiöpohjaisuus voi tapahtua kentällä. Mielestäni näihin kysymyksiin tämä tutkimus onnistui vastaamaan. Tutkimus onnistui myös nostamaan esille niitä huolia, joita kentällä olevilla opettajilla on erityisesti ilmiöpohjaisen oppimisen toteutuksesta mutta myös suomalaisen koulun tulevaisuudesta.

Uskon, että opettajien vastaukset olisivat erilaisia, jos tutkimushaastattelut olisi tehty muutamaa vuotta myöhemmin, kun opettajilla olisi jo enemmän kokemusta uudesta

opetussuunnitelmasta ja ilmiöpohjaisesta oppimisesta. Moni haastatteleminen opettajista korosti haastatteluissa sitä, että tutkimukseni yhteydessä toteutettu ilmiöpohjainen viikko oli vasta ensimmäinen kokeilu ja haki siksi vasta muotoaan. Mielenkiintoinen jatkotutkimuskysymys olisi, kuinka opettajien asenteet ilmiöpohjaista oppimista kohtaan muuttuvat sen tullessa tutummaksi ja kiinteämmäksi osaksi koulun arkea.

Edelleen tutkimusprosessin ollessa lopuillaan olen sitä mieltä, että ilmiöpohjainen oppiminen on sitä, mitä sitä toteuttava opettaja ja oppilaat ajattelevat sen olevan. Ilmiöpohjainen oppiminen näyttäytyy luokkahuoneissa ympäri Suomen parhaimmillaan ja huonoimmillaan sitä ohjaavien opettajien ja erityisesti sitä toteuttavien oppilaiden asenteiden, motivaation, kiinnostuksen ja sitoutumisen mukaan. Toivon, että suomalaisten koulutettujen ja työhönsä intohimoisesti suhtautuvien opettajien syvät rivit antaisivat ilmiöpohjaisuudelle ja uudelle opetussuunnitelmalle mahdollisuuden tehdä suomalaiselle koululle jotain hienoa. Suomalainen koulu on hyvä, mutta voimme olla matkalla kohti vielä parempaa. Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien lailla jään nyt katsomaan, kuinka vuoden 2014 opetussuunnitelma otetaan kouluissa vastaan. Annetaanko sille mahdollisuus toimia ja vaikuttaa? Toivon, että lukiessani tätä tutkielmaa vuosien päästä voin todeta ilmiöpohjaisen oppimisen täyttäneen sille asetetut odotukset ja olleen osaltaan kasvattamassa jälleen uusia suomalaisen peruskoulun tuotteita: sosiaalisesti taitavia, itseohjautuvia ja analyyttisesti ajattelevia aikuisia.



## LÄHTEET

- Alastalo, M, Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. 372–392
- Alexander, R. 2008. Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.). Exploring Talk in School: inspired by the work of Douglas Barnes. Los Angeles: Sage, 91–114.
- Aliusta, G., Özer, B. 2016. Student-centred learning (SCL): roles changed? Teachers and Teaching. 1-14
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic schools contexts. University of Jyväskylä. Institute for educational research. Jyväskylä: University Printing House.
- Blair, E. (toim.) 2011. Teacher Leadership: The "new" Foundations of Teacher Education.
- Bransford, J.D., Brown, A. L., & Cocking, R.R. 1999. How People Learn Brain, Mind, Experience, and School. Washington, D.C.: National academy press.
- Bruner, J. 1985. Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective. Teoksessa J. Wertsch (toim.) Culture, communication and cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 21–34.
- Eskelä–Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Acta Universitatis Tamperensis 1747. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Fisher, R. 1990. Teaching children to think. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmerodeihin 1. Jyväskylä: PS–kustannus, 124–143

Hakala J. 2008. Uusi graduopas. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Hakkarainen M., Bollström–Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Hannula, M. 2012, Dialogia etsimässä – Pienryhmäkeskusteluja luokassa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 446. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hannula, M. 2013. Keskustelutaitojen harjoittaminen kannattaa aloittaa jo alakoulussa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M–K. Lerkkanen., A–M. Poikkeus, H. Rasku–Puttonen, A. Eteläpelto, (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 125–137.

Harju, V. 2014. Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS–kustannus, 36–49

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes P., Sajavaara P. 2004 Tutki ja kirjoita. 10. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37(2), s. 162–173.

Häkkinen, P., Järvelä S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., Valtonen, T. 2016. Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. Teachers and Teaching 7/2016, 1-17

Järvelä, S. Malmberg, J., Mykkänen, A., Määttä, E. 2013. Taito ja tahto oppimisen itsesäätelyssä. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Opetushallitus. Tampere: Yliopistopaino, 112–130

- Järvinen, A. 2002. Yhteistoiminnallisuus alkuopetuksessa. 2001. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 245–265.
- Kagan, S. & Kagan, M. 2002. Luku 1.1. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 23–47.
- Kakkori, L. Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf> (haettu 16.1.2016)
- Karvonen, K. 2007. Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Yliopistopaino, 119–138.
- Kauppila R. 2000. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS –kustannus.
- Kauppila R. 2005. Vuorovaikutus– ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS –kustannus.
- Kinnunen, S. 2002. Vuorovaikutus oppimisen välineenä. Yhteistoiminnallisen, teknologia–avusteisen oppimisen haasteet. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Krippendorff, K. 2004. Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Laine, K. 1999. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi– ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 64. 29–76
- Littleton, K., Mercer, N. 2010. The significance of educational dialogues between primary school children. Teoksessa C. Howe, K. Littleton, Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction. Oxon: Routledge, 271–288.

- Lonka, K, Hietajärvi, H, Hohti, R, Nuorteva, M, Rainio, A, Sandström, N, Vaara, L, Westling, S. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. 2015. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and Awareness. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Mehtäläinen, J. 1993. Oppimisympäristö ajattelun kehittämisessä. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Kontinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Juva: WSOY, 94–113
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 81–150
- Nyyssölä, K., Vitikka, E. 2013. Suomalaisen koulujärjestelmän kehittäminen. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Opetushallitus. Tampere: Yliopistopaino, 7–20
- Patton, M.Q. 2015. Qualitative Research & Evaluation Methods. 4. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Rauste-von Wright, M., Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005a. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 13–19.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005b. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. 424–431.

Salminen, T., Nykopp, M., Kiili, C., Marttunen, M. 2013. Yhteisölliset tekstitaidot oppimisen edistäjinä. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M–K. Lerkkanen, A–M. Poikkeus, H. Rasku–Puttonen, A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 61–70.

Skinnari, S., Syväoja, H. 2007. Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari. Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 341–378

Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu painos. Helsinki: Tammi

Turkia, N. 2007. Pienryhmäkesustelun toimintajaksot. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Yliopistopaino, 210–238

Tynjälä, P., Virtanen, A. 2013. Vuorovaikutteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M–K. Lerkkanen, A–M. Poikkeus, H. Rasku–Puttonen, A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 89–99

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä: Helsinki

Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Helsinki: Gaudeamus.

Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weiling

Teemahaastattelurunko:

**Taustatiedot:** valmistumisvuosi, koulutus, opetuskokemusvuosien määrä

Ilmiöpohjainen viikko:

Miten suunnittelu eteni? Mikä oli oma roolisi siinä?

Mitä viikon aikana tapahtui?

Mikä onnistui/mitä kehitettävää jäi?

Mitä oppilaat oppivat?

Yllättikö joku asia viikon aikana?

Miten kuvailisit opettajien asenteita tätä viikkoa kohtaan?

Entä oppilaiden?

Muuttuivatko asenteet viikon aikana?

Ilmiöpohjainen oppiminen ilmiönä:

Mitä on ilmiöpohjainen oppiminen?

Miten eroaa termeistä tutkiva oppiminen ja ongelmaperusteinen oppiminen?

Mitkä ovat ilmiöpohjaisen oppimisen vahvuudet ja heikkoudet pedagogisena mallina?

Tuoko jotain uutta kouluun?/Muuttaako koulutyötä/omaa opetustasi jotenkin?

Miten aiot toteuttaa jatkossa?

Mitä muuta ilmiöpohjainen opetus voisi olla kuin tällainen projektiviikko?

Oma oppimiskäsitys:

Miten kuvailisit omaa oppimiskäsitystäsi?

Mikä oli pinnalla kasvatustieteellisessä keskustelussa opettajankoulutuksesi/ensimmäisten työvuosiesi aikana?

Viekö uusi opetussuunnitelma suomalaista koulua oikeaan suuntaan? Mikä se on?

Haluaisitko sanoa vielä jotain näihin teemoihin liittyen?